



+

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

# ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

---

Μέσω του αρθρωτικού τεστ του Πανελλήνιου  
Συλλόγου της δοκιμασίας, πληροφοριακής και  
γραμματικής επάρκειας καθώς και την δοκιμασία  
εκφραστικού λεξιλογίου του Ι. Βογινδρούκα

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια :*

Βασιλοπούλου Παναγιώτα

*Επιμέλεια Εργασίας:*

Κοζαδίνου Μαρία (ΑΜ:2011019)

ΑΘΗΝΑ 2015

Αφιερωμένο  
στον αδελφό μου Κωνσταντίνο  
και στους γονείς μου, Άγγελο και Γιώτα.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο Αυτισμός ανήκει στο φάσμα των σύνθετων νευροεξελικτικών διαταραχών, οι οποίες αποκαλούνται διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και αναγνωρίζονται ως διαταραχές που έχουν βιολογική βάση. Ο αυτισμός θεωρείται από τις πιο βαριές εξελικτικές διαταραχές. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ανεξήγητη αύξηση στον αριθμό παιδιών που παρουσιάζουν την εν λόγω διαταραχή ή στοιχεία της. Βέβαια, την τελευταία εικοσαετία περίπου, τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να χαίρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής σε σχέση με παλαιότερα λόγω της εξέλιξης της επιστήμης σε θέματα γνωστικών αποκλίσεων που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό και τις συναφείς διαταραχές.

Στη παρούσα εργασία, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την αξιολόγηση της σημασιολογίας και στην σύνταξης των παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, πρώτης σχολικής ηλικίας. Παράλληλα παραθέτουμε μια βιβλιογραφική αναφορά στη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, στις θεωρίες για τα αίτια του αυτισμού, στη συμπτωματολογία του, στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη στον αυτισμό καθώς και τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι με τη παρούσα έρευνα ανακαλύψαμε τη χρυσή τομή αυτής της αινιγματικής διαταραχής. Άλλωστε σκοπός μας ήταν να συλλέξουμε πληροφορίες όσο αφορά το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών με αυτισμό που θα βοηθήσουν στο μέλλον άλλες έρευνες. Ωστόσο, θα μπορούσα να πω ότι η εργασία μας πάνω στο θέμα του αυτισμού, με έφερε ένα βήμα πιο κοντά στο να ανακαλύψω το ενδιαφέρον της.

Θα ήθελα εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ.α Βασιλοπούλου Παναγιώτα, για τη βοήθεια και τις χρήσιμες ιδέες της που συνέβαλαν στην βελτίωση της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον προϊστάμενο του τμήματος, κ. Πετρόπουλο για όλες τις φορές που στάθηκε στο πλευρό του τμήματος και πρόσφερε τη βοήθειά του. Ακόμη, το κέντρο που πραγματοποίησα τη πρακτική μου άσκηση από το οποίο άντλησα τον πληθυσμό του ερευνητικού μου δείγματος και τους συναδέλφους που με βοήθησαν στη χορήγηση των τεστ. Τέλος, ευχαριστώ τους καθηγητές της σχολής που συνέβαλαν στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για την επιτυχή φοίτησή μου, αλλά κυρίως που ενίσχυσαν την αγάπη μου για τον κλάδο της Λογοθεραπείας.

Περισσότερο από όλους, οφείλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Άγγελο και Γιώτα, τις γιαγιάδες μου Μαρία και Ευφροσύνη, τον παππού μου Κωνσταντίνο καθώς και τον αείμνηστο, παππού μου Νικόλα, διότι χωρίς εκείνους η απόκτηση ενός πτυχίου θα ήταν αδύνατη ή έστω, πολύ δύσκολο εγχείρημα. Τους ευχαριστώ που στάθηκαν δίπλα μου όλα αυτά τα χρόνια και για την υπομονή που υπέδειξαν, μέχρι την επιστροφή μου στην οικογενειακή εστία. . Επίσης, τον Δημήτρη για τη στήριξη και τη βοήθεια που μου προσέφερε.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος ανήκουν στις πλέον αινιγματικές μορφές αναπτυξιακών διαταραχών, εφόσον τα αίτιά τους εξακολουθούν να παραμένουν άγνωστα και τα συμπτώματα που εκδηλώνονται διαφέρουν κατά πολύ από άτομο σε άτομο. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό, υψηλής λειτουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της είναι η αξιολόγηση του επιπέδου σημασιολογίας και σύνταξης σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας.

Αρχικά το πρώτο μέρος αποτελεί το βιβλιογραφικό- περιγραφικό κομμάτι της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Κατόπιν της εισαγωγής, γίνεται αποσαφήνιση των όρων: γλώσσα, ομιλία, λόγος, επικοινωνία εξετάζοντας ξεχωριστά τα επίπεδα φυσιολογικής ανάπτυξης όσο αφορά τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την ανάπτυξη της πραγματολογίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή για τον αυτισμό και τη συμπτωματολογία του. Στη συνέχεια γίνεται εκτενής λόγος για την επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Αναλύεται η γλωσσική έκπτωση των ατόμων με αυτισμό ως προς τα επίπεδα της γλώσσας. Ακόμη, γίνεται μια αναφορά για τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας.

Στη συνέχεια μπαίνουμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας το οποίο αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διαφωτίσει τα ευρήματα της αξιολόγησης της σημασιολογίας και της σύνταξης σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με αυτισμό. Αυτό επετεύχθη με τη βοήθεια δύο σταθμισμένων στον ελληνικό πληθυσμό τεστ, της δοκιμασίας, 'Πληροφοριακής και Γραμματικής επάρκειας' καθώς και την 'Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου' του Ι. Βογινδρουκα. Επίσης, ελέγχθηκε και η άρθρωση των ατόμων που εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα μέσω του αρθρωτικού τεστ του Πανελλήνιου συλλόγου. Όλα τα αποτελέσματα των τεστ περάστηκαν σε πίνακες στο excel και δουλεuthήκαν στο SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21) για τη καλύτερη κατανόηση τους μέσω πινάκων και διαγραμμάτων.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας συζητούνται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα από την έρευνα. Ακόμη, αναφέρονται σημεία στα οποία θα πρέπει να σταθούν και να λάβουν υπ' όψιν τους τυχόν μελλοντικές έρευνες πάνω στο ζήτημα της γλωσσικής ικανότητας σε άτομα που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης αναφέρονται παλαιότερες παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει και γίνεται μια σύγκριση και συζήτηση αποτελεσμάτων πάνω σε αυτές. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται και οι πίνακες με τα δεδομένα στο πρόγραμμα excel.

Λέξεις Κλειδιά:

ΔΑΦ, αναπτυξιακές διαταραχές, Αρθρωτικό τεστ, Αξιολόγηση, Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας, Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, φωνολογία, σημασιολογία, σύνταξη.

## Abstract

The Autism Spectrum Disorders (ASD) are among the most enigmatic forms of developmental disorders, since their causes remain unknown and symptoms that occur vary greatly from person to person. The present work is an attempt to investigate the language skills of children with high-functioning autism. More specifically, the aim is to evaluate the level of semantics and syntax in the children of early school education.

Initially the first part constitutes the bibliographic- descriptive part of the work. The first chapter refers to the normal language development. After the introduction, follows the clarification of the conditions: language, speech, reason and communication by examining separately the levels of normal growth concerning phonology, syntax, semantics and development of pragmatics.

The second chapter gives an historical recursion about autism and its symptoms. Then there is an extensive reference for the communication and language development in high-functioning autism. The language rebate of people with autism in the levels of language is analyzed. Furthermore, there is a reference to alternative communication systems.

Then comes the second part, which is the part of the research of this work. The present work tries to elucidate the findings of the evaluation of the semantics and syntax in the children with autism of the early learning school. It was achieved by two tests weighted in the Greek population: the test, "Information and Grammar Adequacy» and the test of expressive vocabulary of I. Vogindroukas. It was also tested the articulation of individuals within the autistic spectrum through the articulatory test of the Panhellenic Association. All the results of the tests run on tables in excel and worked up in SPSS program (IBM SPSS Statistics Version 21) for better understanding through tables and diagrams.

In the last part of the present work the results and conclusions from the research is discussed. It is also pointed out that there are points that should be taken into consideration for any future research on the question of linguistic ability in people who fall on the spectrum. Earlier similar researches are also mentioned and there is a comparison and discussion of the results on them. At the end of this work tables with data in excel program are listed.

### Keywords:

ASD, developmental disorders, articulatory test, Evaluation, Test of Information and Grammar Adequacy, Test of expressive vocabulary, phonology, semantics, syntax.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

▪ <b>Πρόλογος</b>	
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
▪ <b>Κεφάλαιο 1 Η ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>	
Εισαγωγή.....σελ 8	
1.Αποσαφήνιση των όρων Γλώσσα, Ομιλία, Λόγος, Επικοινωνία.....σελ 10-11	
1.1 Γλώσσα.....σελ	
1.1.1Επίπεδα της Γλώσσας.....σελ 12-13	
1.2 Ομιλία.....σελ 13-14	
1.3 Λόγος.....σελ 14-15	
1.4 Η ανάπτυξη της επικοινωνίας.....σελ 16-17	
1.5 Η φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας.....σελ 17-18	
1.5.1 Τα στάδια τη φυσιολογικής ανάπτυξης της επικοινωνίας και της Γλώσσας.....σελ 19-22	
1.5.2 Η φωνολογική ανάπτυξη.....σελ 23	
1.5.3 Η συντακτική ανάπτυξη.....σελ 24-26	
1.5.4 Η σημασιολογική ανάπτυξη.....σελ 26	
1.5.5 Η ανάπτυξη της πραγματολογίας.....σελ 27-28	
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ</b>	
2.1. Σύντομη Ιστορική αναδρομή.....σελ 29-30	
2.2 Αίτια του Αυτισμού.....σελ 31	
2.3 Συμπτωματολογία .....σελ 31-35	
2.4 Αξιολόγηση του Αυτισμού.....σελ 35	
2.5 Αυτισμός και Γλώσσα.....σελ36-37	
2.6 Τα Στάδια της Γλώσσας στον Αυτισμό.....σελ 37-38	
2.6.1 Ανάπτυξη Φωνολογίας.....σελ 39-40	
2.6.2 Ανάπτυξη της Σύνταξης.....σελ 40	
2.6.3 Ανάπτυξη της Πραγματολογίας.....σελ 41-45	
2.7 Θεραπευτικές Μέθοδοι.....σελ 46-49	
2.8 Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας.....σελ 50-51	
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
3.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ 53	
3.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....σελ 54-56	
3.3 Στατιστικά Αποτελέσματα.....σελ 57-65	
3.4 Παρουσίαση παρόμοιων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί.....σελ 66-70	
3.5 Περιορισμοί της Έρευνας.....σελ 70	
3.6 Συζήτηση και Ερμηνεία Αποτελεσμάτων.....σελ 71	
Βιβλιογραφία.....σελ 72-73	
Παράρτημα.....σελ 74-76	

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός περιγράφηκε για πρώτη φορά πριν από 60 χρόνια από τον Leo Kanner το 1943 και στις αρχές τις δεκαετίας του 1980, η Lorna Wing αναφέρθηκε στα διαγνωστικά του κριτήρια που αφορούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας. Στο διάστημα που μεσολάβησε πολλοί επιστήμονες άρχισαν να δείχνουν αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του αυτισμού, που τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο των επιστημονικών μελετών και ερευνών.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό εκδηλώνονται από τη βρεφική κιόλας ηλικία, όπου δεν εκφράζουν τις αναμενόμενες τάσεις προσκόλλησης προς σημαντικά πρόσωπα και φυσικά το γεγονός ότι καθυστερούν ή υστερούν στην ανάπτυξη του λόγου. Καθώς αναπτύσσεται το παιδί συχνά εμφανίζονται δυσκολίες στην επικοινωνία, την αυτοεξυπηρέτηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Η εργασία αυτή εστιάζεται στην αξιολόγηση του αυτισμού κυρίως όσο αφορά το επίπεδο σημασιολογίας και σύνταξης, σχετικά με την οποία μπορεί να δει κανείς στο δεύτερο μέρος. Παρόλα αυτά δε παραλείπονται η φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη και τα στάδια, οι θεωρίες για τα αίτια, τη συμπτωματολογία, τη διάγνωση και τις θεραπευτικές μεθόδους του αυτισμού που αντλήθηκαν από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Ευελπιστώ ότι θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη αλλά και την αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών μέσω της βιβλιογραφίας που μπορεί να βρει στο τέλος.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# 1. ΑΠΟΣΑΦΙΝΗΣΗ ΟΡΩΝ : ΓΛΩΣΣΑ, ΟΜΙΛΙΑ, ΛΟΓΟΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Συχνά επικρατεί σύγχυση όσον αφορά τους όρους επικοινωνία, γλώσσα και ομιλία και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι δυο τομείς αλληλεπικαλύπτονται. Θα γίνει προσπάθεια να διευκρινιστούν οι όροι και η χρήση αυτών.

Η σχέση μεταξύ των όρων γλώσσα, ομιλία και επικοινωνία είναι ως ένα βαθμό ιεραρχική: η ομιλία συνιστά μια εκδήλωση της γλώσσας, ενώ με τη σειρά της η γλώσσα αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Crystal & Varley, 1998).

Η ομιλία και η γλώσσα είναι μέρη μιας ευρύτερης διαδικασίας της επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας. Για ποιο λόγο κάποιος θα μάθαινε τη γλώσσα εάν δε τη χρησιμοποιούσε; Στη πραγματικότητα η επικοινωνία είναι οι διαδικασίες με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, ανάγκες και επιθυμίες. Η διαδικασία είναι δυναμική και περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μεταφορά και αποκωδικοποίηση του μηνύματος.

Σύμφωνα με τον πατέρα της σύγχρονης γλωσσολογίας Ferdinand de Saussure στις σημειώσεις των διαλέξεων Γενικής γλωσσολογίας που πραγματοποίησε στη Γενεύη το διάστημα μεταξύ 1906-1911 παρομοιάζει το λόγο με μουσική συμφωνία που χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη δομή και την ομιλία ως μέσο εκτέλεσης της συγκεκριμένης συμφωνίας.

## 1.1 ΓΛΩΣΣΑ

Ο προσδιορισμός της γλώσσας έχει απασχολήσει τους φιλοσόφους ήδη από την αρχαιότητα. Ο Πλάτωνας θεωρούσε τη γλώσσα ως μέσο γνώσης ενώ ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι η γλώσσα αντιστοιχεί σε πανανθρώπινες κατηγορίες της λογικής. Η πληθώρα των ορισμών της γλώσσας αντανακλά την πολυσχιδιά του φαινομένου. Ωστόσο για τις ανάγκες μιας μελέτης της γλώσσας των παιδιών θα εστιάσουμε στη παρατήρηση ότι η γλώσσα μπορεί από τη μια πλευρά να περιγραφεί ως ένα σύστημα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και από την άλλη ως συμπεριφορά, ψυχολογική διεργασία ή ικανότητα (Ferdinand de Saussure, 1911).

Ως γλώσσα ορίζεται ο κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή συμβατικό σύστημα αυθαίρετων συμβόλων μέσω του οποίου αναπαριστώνται οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας προκειμένου να εξυπηρετηθεί η επικοινωνία ( Bloom & Lahey 1978). Η γλώσσα είναι τόσο συμβολική όσο και αυθαίρετη, οι λέξεις είναι συμβολικές αναπαραστάσεις μια ιδέας ή μιας άποψης και εκτός από τις λέξεις που αναπαριστούν τον ήχο που παράγεται από κάτι, όπως το <κουακ -κουακ> για τη πάπια και το <βρουμ- βρουμ > για το αυτοκίνητο, συνήθως δεν υπάρχει αντιληπτή σύνδεση μεταξύ της λέξης και του αντικειμένου που αυτή αντιπροσωπεύει, για

παράδειγμα οι λέξεις αυτοκίνητο και γατα αποτελούν σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετα σύμβολα. Η γλώσσα φαινομενικά αποτελεί απλό έργο στη πραγματικότητα όμως αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία. Η γλώσσα μπορεί να είναι λεκτική (ομιλία) η μη λεκτική (γλωσσικά συστήματα/ γραφή). Σε αντίθεση με τη γραπτή μορφή της γλώσσας, η προφορική κατακτάται χωρίς διδασκαλία, μέσα από ατελή δείγματα και γρήγορα στα πρώτα χρόνια της ζωής.

Η προφορική γλώσσα θεωρείται πρωταρχική σε σχέση με τη γραπτή, γιατί αναπτύσσεται πρώτη κατά την οντογένεση και τη φυλογένεση, δεν απαιτεί ειδική εκπαίδευση όπως προαναφέρθηκε και εμφανίζεται σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, ενώ ακόμη και στις κοινωνίες που υπάρχει γραφή, πολλοί ενήλικες μπορούν να μιλήσουν αλλά όχι και να γράψουν.

Επιπλέον μόνο στη γλώσσα παρατηρείται διεπίπεδη δομή, δηλαδή οργάνωση σε δύο αφηρημένα επίπεδα. Το ένα επίπεδο συνίσταται σε μια ακολουθία μονάδων οι οποίες από μόνες τους δε συνιστούν φορείς νοήματος πχ /p/, /t/,/e/. Όμως όταν οι μονάδες αυτές συνδυαστούν με συγκεκριμένο τρόπο και με βάση συγκεκριμένους κανόνες , τότε καθίστανται φορείς νοήματος. Άρα κατά τη γλωσσική συμπεριφορά παράγονται μονάδες με νόημα από μονάδες χωρίς νόημα. Η γλώσσα είναι το μοναδικό μέχρι τώρα φυσικό σύστημα επικοινωνίας, το οποίο επηρεάζει τη σκέψη και επιτρέπει να γίνεται λόγος για το ίδιο, παρέχοντας την ίδια ορολογία (Hockett,1960).

Οι γλώσσες είναι ζώντες οργανισμοί και ως αποτέλεσμα είναι ότι αναπτύσσονται και αλλάζουν. Δεν πρέπει να αντιμετωπίζουμε τη γλώσσα σαν ένα σύστημα στατικών κανόνων. Συμπερασματικά, η γλώσσα είναι μια διαδικασία χρήσης και τροποποίησης μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Είναι ένα εργαλείο για κοινωνική χρήση και ένα μοναδικό όχημα σκέψης. Οι περισσότερες γλώσσες μεταφέρονται μέσω της ομιλίας. Παρόλα αυτά η ομιλία δεν είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό μέσο της γλώσσας. Για παράδειγμα η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μεταφέρεται μέσω της σηματοδότησης με τα χέρια. Η συγκεκριμένη, αποτελεί μια ιδιαίτερη γλώσσα που έχει τους δικούς της κανόνες για τους πιθανούς συνδυασμούς των συμβόλων χωρίς να καθρεφτίζει την σύνταξη της Ελληνικής.

Τελικά, η γλώσσα με όποια μορφή και αν εκφέρεται, συνιστά ένα συμβολικό σύστημα, στο οποίο η λέξεις ή οι χειρονομίες αντιπροσωπεύουν ή αναφέρονται σε συγκεκριμένες οντότητες (π.χ. σπίτι, γάτα) ή αφηρημένες έννοιες (πχ εντιμότητα, ελευθερία) (Crystal & Varley,1998). Τρεις βασικές πλευρές της γλώσσας σύμφωνα με τον θεμελιωτή της σύγχρονης γλωσσολογίας Saussure είναι η γλώσσα ως σύστημα, ο λόγος και η ομιλία.

### 1.1.1 ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Χάρης της πολυπλοκότητας της Γλώσσας το σύστημα αυτό καθίσταται πιο εύκολα αντιληπτό μέσω των επιμέρους λειτουργικών επιπέδων του ή αλλιώς των "συστατικών" του γλωσσικού συστήματος. Σύμφωνα με τους Bloom & Laley (1978) η γλώσσα χωρίζεται σε τρία υποσυστήματα: τη μορφή, τη χρήση και το περιεχόμενο. Η γλώσσα ως κώδικας έχει μορφή. Η μορφή περιλαμβάνει τη μορφολογία, τη φωνολογία και τη σύνταξη.

Η φωνολογία είναι ο κλάδος που περιγράφει τους φθόγγους μιας γλώσσας, τα φωνήματα και τη διαφοροποιητική τους λειτουργία. Αναφέρεται στην οργάνωση και στο τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων της συγκεκριμένης γλώσσας. Οι κανόνες που διέπουν τη φωνολογία είναι ορισμένοι για κάθε γλώσσα και αλλάζουν εξαιρετικά δύσκολα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η φωνολογική δομή της ελληνικής επιτρέπει στην αρχή των λέξεων τους συνδυασμούς "xθ", "ti" και "kl" αλλά όχι "θχ", "it", "lk".

Η μορφολογία αναφέρεται στο σύνολο των κανόνων που διέπουν τη δομή των λέξεων, το πως οι λέξεις σχηματίζονται από νοηματικές μονάδες (μορφήματα). Για παράδειγμα γάτ-ες, περπάτ-ησε, α-ν-ε-κμετάλευτ-ο.

Η σύνταξη αναφέρεται στο σύνολο των κανόνων που διέπουν τη γραμματική οργάνωση των λέξεων στις προφορικές ή γραπτές προτάσεις. Αναφέρεται δηλαδή στη σχέση που έχουν οι λέξεις μεταξύ τους σε ένα εκφώνημα, σε μία πρόταση αλλά και στη σχέση αλλά και στη σχέση των προτάσεων μεταξύ τους. Για παράδειγμα στη πρόταση "Ο Γιάννης κυνήγησε το Βασίλη" η σειρά των λέξεων είναι σημαντική για την έκφραση του συγκεκριμένου νοήματος, διότι η πρόταση "Ο Βασίλης κυνήγησε το Γιάννη, έχει ένα εντελώς διαφορετικό νόημα.

Το περιεχόμενο (σημειολογία) αναφέρεται στο νόημα που περικλείεται στα μορφήματα, στις λέξεις και στις προτάσεις. Η αναγνώριση των λέξεων συνδέεται με ένα νοηματικό λεξικό ( η ενστικτώδης γνώση των λέξεων και των νοημάτων τους από ένα άτομο) προκειμένου να γίνει η συσχέτιση μεταξύ ενός δοθέντος ηχητικού προτύπου και του νοήματος που εκφράζει. Για παράδειγμα: γάτα = ζώο, μικρό τριχωτό, γουργουρίζει, νιαουρίζει , ψάρι = ζώο, κολυμπά, γλιστράει, φοιιδωτό, τραπέζι= έπιπλο, πόδια, σκληρό, επίπεδη επιφάνεια. Στη πρόταση η σειρά των λέξεων, οι γραμματικές κλίσεις, οι πληροφορίες από το περιβάλλον και το κοινωνικό περιεχόμενο, όλα αυτά συνδυάζονται για να βοηθηθεί ο ακροατής ώστε να ερμηνεύσει το νόημα του ομιλητή. Για παράδειγμα ένας γονέας μπορεί να πει "θα βρέξει", αλλά στη πραγματικότητα να εννοεί " Φόρεσε το παλτό σου".

Η πραγματολογία αναφέρεται στις λειτουργικές πλευρές της γλώσσας , για παράδειγμα στη χρήση της σε κοινωνικά πλαίσια. Μπορεί κάποια πράγματα να συνάγονται χωρίς να παρέχεται μια ξεκάθαρη γλωσσική ένδειξη που να εντοπίζεται ως σαφή πηγή νοήματος (Yule 1996). Κατά συνέπεια η γνώση του ενδογλωσσικού και εξωγλωσσικού συμφραστικού πλαισίου , η κατανόηση των περιστάσεων

επικοινωνίας είναι παράγοντες που διαμορφώνουν καθοριστικά τη γλωσσική μας συμπεριφορά και το είδος της γλώσσας που κανείς επιλέγει. Θα γίνει εκτενής λόγος στις επόμενες ενότητες.

Συμπερασματικά, η μορφή και το Περιεχόμενο είναι άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, σε μια γλώσσα δεν υπάρχουν «ήχοι»- «φθόγγοι» χωρίς σημασίες (περιεχόμενο) ούτε όμως σημασίες που να μην πραγματώνονται μέσα από φθόγγους, καταληκτικά μορφήματα και συντακτική δομή. Η ανάγκη για επικοινωνία είναι όμως παρούσα πριν την επιλογή της μορφής και του περιεχομένου. Η πραγματολογία κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην οργάνωση της γλώσσας. Μόνο όταν ένα παιδί θέλει ένα μπισκότο και βρίσκεται στην κατάλληλη κοινωνική κατάσταση που μπορεί να το ζητήσει τότε εφαρμόζει τους κανόνες της φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας για να μορφοποιήσει τη επιθυμία του.

## 1.2 ΟΜΙΛΙΑ

Ο όρος ομιλία (speech) αναφέρεται καταρχήν στο ηχητικό ή ακουστικό σήμα το οποίο παράγεται από τη συνδυασμένη δραστηριότητα των πνευμόνων, του λάρυγγα, της στοματικής κοιλότητας και της ρινικής κοιλότητας. Οι κινήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την παλμική δόνηση του αέρα και την παραγωγή ακουστικού σήματος. Ωστόσο η ομιλία είναι κάτι περισσότερο από το αποτέλεσμα της δόνησης του αέρα. Οι πνεύμονες, ο λάρυγγας και η φωνητική κοιλότητα πραγματοποιούν κινήσεις οι οποίες παράγουν ήχους όπως το χασμουρητό, το φτάρνισμα και ο βήχας. Όμως οι ήχοι αυτοί δε μπορούν να θεωρηθούν ομιλία. Η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στο ότι η ομιλία μεταφέρει γλωσσικό μήνυμα και ως εκ τούτου έχει περίπλοκη ιεραρχική δομή. Αναλυτικότερα, συγκεκριμένες ηχητικές μονάδες συνδυάζονται ώστε να σχηματίσουν λέξεις, οι λέξεις με τη σειρά τους συνδυάζονται και σχηματίζουν προτάσεις, ενώ οι λέξεις και οι προτάσεις είναι φορείς του μηνύματος. Με λίγα λόγια η ομιλία συνιστά τη πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του φωνητικού/ ακουστικού καναλιού.

Κάθε προφορική γλώσσα έχει συγκεκριμένους ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς φωνημάτων που είναι ιδιαίτεροι για κάθε γλώσσα. Ο άνθρωπος δεν είναι το μοναδικό που δημιουργεί ήχους παρόλο που κανένα άλλο δεν έχει την ποικιλία και τη συνθετότητα των ανθρώπινων ήχων. Η ποιοτική διαφορά είναι το αποτέλεσμα των μοναδικών δομών του ανθρώπινου φωνητικού καναλιού, ενός μηχανισμού, ο οποίος είναι λειτουργικός πολύ πριν το νήπιο πει τις πρώτες του λέξεις. Τα παιδιά περνούν σχεδόν όλο τον πρώτο χρόνο της ζωής τους πειραματιζόμενα με το φωνητικό τους κανάλι και παράγοντας ποικιλία ήχων. Σταδιακά, αυτοί οι ήχοι αντανακλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος του παιδιού. Επίσης, η ομιλία περιέχει κι άλλα στοιχεία όπως η ποιότητα φωνής, ο τόνος και ο ρυθμός. Αυτά τα στοιχεία διευκολύνουν το νόημα στα μηνύματα. Η ομιλία με νόημα όμως, πρέπει να περιμένει την ανάπτυξη μερικών γλωσσολογικών κανόνων.

Η ομιλία και η γλώσσα είναι μόνο ένα μέρος της επικοινωνίας. Υπάρχουν και άλλα στοιχεία που διευρύνουν ή αλλάζουν το γλωσσολογικό κώδικα και ονομάζονται: παραγλωσσικά, μη γλωσσικά και μεταγλωσσικά. Οι παραγλωσσικοί κώδικες περιλαμβάνουν τον τόνο της φωνής τον ρυθμό, την έμφαση, τις παύσεις που υπερίστανται της ομιλίας και σηματοδοτούν τη στάση ή το συναίσθημα του ομιλητή. Ο τόνος της φωνής, είναι ο πιο σύνθετος από τους άλλους παραγλωσσικούς κώδικες και χρησιμοποιείται για να σηματοδοτήσει τη διάθεση της πρότασης. π. χ. ο τόνος στην ίδια πρόταση σηματοδοτεί εάν είναι ερώτηση ή δήλωση. Τα μη γλωσσικά στοιχεία συμπεριλαμβάνουν τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, τη βλεμματική επαφή, τις κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος και τη φυσική απόσταση

### 1.3 ΛΟΓΟΣ

Λόγος είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Ορίζεται ως πανανθρώπινο σύστημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα ως Λόγος ορίζεται « ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής «γλώσσας», μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα γραπτά η προφορικά.

Με λίγα λόγια, είναι η εσωτερική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Το άτομο που έχει λόγο έχει αποκωδικοποιήσει και εσωτερικεύσει κάποια χαρακτηριστικά της πραγματικότητας με τέτοιο τρόπο που μπορεί να αναπαραστήσει την ύπαρξη και τις σχέσεις των αντικειμένων χωρίς να είναι παρόντα. Αυτό συμβαίνει χρησιμοποιώντας λέξεις η νοήματα. Η απόκτηση του λόγου σημαίνει την ικανότητα που αντιπροσωπεύει ένα πράγμα με κάτι άλλο και συσχετίζει αυτές τις συμβολικές αναπαραστάσεις. Κάποιος μπορεί να έχει λόγο αλλά να μη μπορεί να χρησιμοποιήσει λέξεις και νοήματα (Kierman, 1987)

Η ανάπτυξη του λόγου στα παιδιά σύμφωνα με τον Lloyd, P. 1998 περνά από τρεις διακριτικές περιόδους :

#### 1. Προ- Γλωσσική Περίοδος

- 0-3μ. Αναρθρες κραυγές
- 3-6μ. Ψέλισμα
- 6-8μ. Κοινωνικοποιημένο παιχνίδι
- 8-12μ. Ιδιόγλωσσα

## 2. Μεταβατική περίοδος

- 1-1,6 χρ. Εμφάνιση των 50 πρώτων λέξεων

## 3. Γλωσσική Περίοδος

- 15-18μ. Ολοφραστικό στάδιο
- 18-24μ. Στάδιο δυο λέξεων
- 2-3χρ. Τηλεγραφικό στάδιο
- 3- 4,7 Στάδιο ανάπτυξης της δομής της γλώσσας
- 4,7 Στάδιο εκλέπτυνσης των γλωσσικών ικανοτήτων

Σύμφωνα λοιπόν με τα στάδια της γλωσσικής περιόδου αναμένουμε ότι το παιδί στους :

- ❖ 18 μήνες πρέπει να έχει κατακτήσει ένα μικρό λεξιλόγιο (γύρω στις 50 λέξεις) και να το χρησιμοποιεί συμβολικά δηλ. να χρησιμοποιεί τις λέξεις για συγκεκριμένα πρόσωπα αντικείμενα ή καταστάσεις. Έτσι όταν λέει «μαμά» να εννοεί το συγκεκριμένο πρόσωπο και όχι για κάθε τι που βλέπει γύρω του.
- ❖ 2 χρονών πρέπει να μπορεί να συνδέει δυο λέξεις μεταξύ τους όπως για παράδειγμα «μαμά πάει» (η μαμά έφυγε) ή «μπάλα πού» (που είναι η μπάλα).
- ❖ 3 χρονών πρέπει να σχηματίζει μικρές προτάσεις στις οποίες εμπεριέχεται το ρήμα όπως και επίθετα και επιρρήματα αλλά μπορεί να παραλείπονται οι λειτουργικές λέξεις – άρθρα, σύνδεσμοι κ.λ.π.- Για παράδειγμα «μαμά πήγε κίνητο» (η μαμά πήγε στο αυτοκίνητο)
- ❖ 4 χρονών η γλώσσα του αναμένεται να είναι καλά οργανωμένη, να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις και να διηγείται γεγονότα με σαφήνεια. Η ομιλίας του να είναι κατανοητή παρόλο που ακόμα υπάρχουν αντικαταστάσεις για τα φωνήματα θ, δ, τς, τζ, και ρ
- ❖ 5 χρονών το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα με άνεση και η ομιλία του είναι απόλυτα κατανοητή. Μετά τα 4 χρόνια το παιδί είναι ώριμο να φέρει σε συνειδητό επίπεδο τη γλώσσα του, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα μετά τα 5χρ. να κατακτήσει τον γραπτό λόγο .

## 1.4 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ο όρος επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο την ομιλία όσο και τη γλώσσα. Επικοινωνία είναι η μεταβίβαση και η πρόσληψη κάθε είδους μηνύματος, όχι μόνο των αυστηρά δομημένων συμβολικών μηνυμάτων της γλώσσας. Για παράδειγμα ένα φτάρνισμα μπορεί να μεταβιβάσει ένα μήνυμα ότι κάποιος είναι κρυωμένος. Ένα σήμα θεωρείται επικοινωνιακό όταν ο πομπός έχει τη διάθεση έχει τη πρόθεση να καταστήσει το δέκτη ενήμερο για κάτι. Από την άλλη πλευρά ένα σήμα είναι πληροφοριακό στις περιπτώσεις που περιέχει μια πληροφορία στο δέκτη ανεξάρτητα από την πρόθεση του πομπού (Crystal & Varley, 1998). Με τον ίδιο τρόπο η γλωσσική δραστηριότητα μπορεί να είναι είτε επικοινωνιακή είτε πληροφοριακή (Lyons, 1977)

Χρειάζεται ένας πομπός και ένας δέκτης και ο καθένας πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε σχέση με τις ανάγκες του άλλου και να σιγουρευτεί ότι το μήνυμα μεταφέρεται και ότι διατηρείται σωστό. Η πιθανότητα διαστρέβλωσης του μηνύματος είναι πολύ μεγάλη εάν σκεφτεί κανείς τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να μορφοποιηθεί το μήνυμα. Ο βαθμός επιτυχίας του ομιλητή στην επικοινωνία μετράται από την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της μετάδοσης του μηνύματος και ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα.

Η επικοινωνιακή πράξη περιέχει το στοιχείο της πρόθεσης (Kierman, 1987). Αναλυτικότερα, η επικοινωνία είναι σκόπιμες συμπεριφορές ενός ατόμου που επιδιώκει να επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου ατόμου με τη προσδοκία ότι το τελευταίο θα λάβει και θα αντιδράσει σε αυτό το μήνυμα. Είναι μια ενεργητική και αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα τον ομιλητή/πομπό και τον ακροατή/δέκτη. Αυτοί οι ρόλοι εναλλάσσονται και εξαρτώνται ο ένας από τον άλλον. Τέλος μοιράζονται έναν κοινό κώδικα που τον κατανοούν και οι δύο και τον χρησιμοποιούν για να εκφράσουν και να στείλουν πληροφορίες σχετικές με ανάγκες, επιθυμίες, αντιλήψεις, γνώσεις ή συναισθηματική κατάσταση (Jones, 1990)

Η επικοινωνία όπως προαναφέρθηκε είναι σύνθετη δεξιότητα και απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και την ακεραιότητα των αισθητηριακών και κινητικών λειτουργιών. Ας κάνουμε μια σύντομη αναφορά των απαραίτητων προϋποθέσεων:

- Αισθητηριακές ικανότητες. Επαρκής όραση και ακοή είναι αναγκαίες για τη διευκόλυνση και την κατάκτηση της επικοινωνίας (προφορικής, γραπτής, σύστημα συμβόλων ή νοηματικής).
- Κινητικές ικανότητες για το καλό συντονισμό και οργάνωση κινήσεων, είτε αφορά τα όργανα άρθρωσης, είτε τα χέρια για την παραγωγή νοημάτων και τη χρήση επικοινωνιακής συσκευής.
- Ικανότητες επεξεργασίας. Ένα άτομο μπορεί να πληροί τις προηγούμενες προϋποθέσεις, αλλά να μην έχει ένα επίπεδο γνωστικής λειτουργίας για να επικοινωνήσει. Για να είναι σε θέση να κατανοήσει ένα μήνυμα πρέπει να μπορεί να το συγκρατεί, να το αποκωδικοποιεί και να αποδίδει νόημα.



Για να εκφραστεί θα πρέπει να είναι ικανό να κωδικοποιεί το δικό του μήνυμα, να προγραμματίζει και να εκτελεί τις κινήσεις για την άρθρωση ή την παραγωγή νοημάτων. Όλες αυτές οι ικανότητες είναι αναγκαίες αλλά όχι επαρκείς για την επικοινωνία. Το άτομο πρέπει να έχει κάτι να πει, το περιεχόμενο της επικοινωνίας, να έχει κίνητρο, πρόθεση και τις ευκαιρίες για να επικοινωνήσει.

Ακόμη να έχει ένα μέσο επικοινωνίας ( ομιλία, νοηματική ή κάποιο σύστημα), να έχει γνώση των κανόνων που το διέπουν (π.χ. γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες όσο αφορά τον προφορικό και γραπτό λόγο).

Επίσης να γνωρίζει και να ακολουθεί τις κοινωνικές συμβάσεις, να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του συνομιλητή του, τι γνωρίζει ήδη, και τι χρειάζεται να μάθει, να επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται, το θέμα και το πλαίσιο της επικοινωνίας (Kierman, 1987). Τέλος να έχει αναπτύξει βασικές δεξιότητες συζήτησης (ικανότητες έναρξης, διατήρησης και τερματισμού της επικοινωνίας, εναλλαγής σειράς, παραμονής στο θέμα, εισαγωγής νέου θέματος με αποδεκτό τρόπο, οργάνωσης των ιδεών του με συνοχή, ικανότητα να ερμηνεύει και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του συνομιλητή του κ.ά.) (Bernstein & Tiegerman, 1993).

Σοβαρή διαταραχή της επικοινωνίας υπάρχει όταν ένα άτομο δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την ομιλία για να αντεπεξέλθει στις ανάγκες επικοινωνίας. Αυτός ο ορισμός συμπεριλαμβάνει παιδιά που χρησιμοποιούν μερικές λέξεις, αλλά δεν μπορούν να αρθρώσουν με ευκρίνεια μια μεγάλη ποικιλία μηνυμάτων κατάλληλα για την ηλικία και ανάπτυξη τους (Porter & Kirkland, 1995).

## 1.5 Η ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Η κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών συμπεριφορών ξεκινά από τη γέννηση και διαρκεί ως την περίοδο των 18 - 24 μηνών. Θα ήταν πολύ δύσκολο να εξετάσει κανείς την ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού αποκομμένη από την κοινωνικότητα, και αυτό γιατί το παιδί αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες, βασισμένο στις έμφυτες ικανότητες του για κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία το βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξη του. Οι έμφυτες ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής γίνονται αρχικά εμφανείς στο αντιληπτικό πεδίο των βρεφών και έχουν ως αποτέλεσμα την προδιάθεση τους να προσέχουν επιλεκτικά τα άλλα ανθρώπινα όντα οπτικά και ακουστικά. Έτσι τα βρέφη εμφανίζουν έναν αριθμό μηχανισμών σηματοδότησης οι οποίοι είναι σχεδιασμένοι ώστε να εξασφαλίσουν την προσέγγιση των άλλων και την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα και το χαμόγελο (Schaffer, 1996). Τα βρέφη, βασισμένα στους παραπάνω μηχανισμούς, αναπτύσσουν

τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες πολύ πριν αποκτήσουν τη δεξιότητα να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο.

Η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας ανθεί κυριολεκτικά κατά τη νηπιακή ηλικία, Το παιδί μεταμορφώνεται από ένα βρέφος με μερικές μόνο λέξεις σε ένα "φλύαρο" μέλος της κοινότητας του. Και ενώ στην ηλικία των 18 μηνών το νήπιο χρειάζεται τους ενήλικους του στενού του περιβάλλοντος ως " μεταφραστές" των γλωσσικών μηνυμάτων και η επικοινωνία του με το κόσμο εξαρτάται από την ακρίβεια με την οποία τα άλλα άτομα θα "μαντέψουν" αυτά που λέει. Έτσι θα λέγαμε ότι η επικοινωνία αρχίζει με:

- ❖ την εκφορά των πρώτων φωνών και κλάματος που παράγει το βρέφος,
- ❖ την ανάπτυξη οπτικής επαφής και εναλλαγής σειράς
- ❖ με τις κινήσεις που το ίδιο χρησιμοποιεί με επικοινωνιακό περιεχόμενο. Από τη γέννηση μέχρι και την περίοδο των 18 μηνών, το παιδί μέσω της κοινωνικής συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης με ενήλικες (επικοινωνιακό πλαίσιο) κατανοεί την έννοια της επικοινωνίας. Μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες το βρέφος κατακτά την έννοια της επικοινωνίας δηλ. μαθαίνει τι κάνει η επικοινωνία.

Σ' αυτήν την καίρια γνώση θα βασιστεί το παιδί αργότερα για την πρόσκτηση του λόγου. Η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας που συντελείται μέχρι τους 18 μήνες είναι εξαιρετικής σημασίας για την μετέπειτα ανάπτυξη του λόγου (γλωσσική ανάπτυξη) εφόσον οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες συνιστούν το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου, δηλαδή τη χρήση του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με το μοντέλο Bates (1976) αναφέρετε χαρακτηριστικά ότι από το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου αντλούνται τα υπόλοιπα δύο, το σημασιολογικό και το συντακτικό. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία, με τον ίδιο τρόπο που το συντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. Από τον 24<sup>ο</sup> μήνα και μετά το παιδί πραγματοποιεί τη μετάβαση του στη συμβολική επικοινωνία χρησιμοποιώντας και αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δομές της μητρικής του γλώσσας και πλησιάζοντας όλο και περισσότερο τους κανόνες της γλώσσας (Bruner, 1974/75, Bates et al., 1977).

### 1.5.1 ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σύμφωνα με το μοντέλο Bates et al το 1976 η φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας – μη λεκτικής πραγματολογίας χωρίζεται σε 3 στάδια. Αναλυτικά τα στάδια είναι τα εξής:

1ο Στάδιο: “διαλεκτικό” (perlocutionary) (από τη γέννηση – 9 μηνών) Η πρώτη φάση ανάπτυξης αντιστοιχεί στο « δια-λεκτικό στάδιο» (perlocutionary stage) και διαρκεί από τη γέννηση ως τον ένατο μήνα. Στην περίοδο αυτή το παιδί δεν ενδιαφέρεται για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του, και ως εκ τούτου το στάδιο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως στάδιο μονομερούς επικοινωνίας επειδή π.χ. το κλάμα λειτουργεί ως αντανακλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Παρόλα αυτά όμως, το κλάμα, λειτουργεί επικοινωνιακά προς το περιβάλλον αφού το κάνει να αντιδρά σε αυτή την έμφυτη αντανακλαστική πράξη του βρέφους. Με άλλα λόγια το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του και την κατάσταση του αλλά η επικοινωνία του δεν έχει πρόθεση ούτε τηρεί κάποιους ορισμένους όρους. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η αντανακλαστική συμπεριφορά του βρέφους ( π.χ. ψελλίσματα - μουρμούρισμα, κλάμα, χαμόγελο) αναγνωρίζεται ως επικοινωνιακή συμπεριφορά από τους ενήλικες οι οποίοι προσδίδουν σε αυτήν επικοινωνιακό περιεχόμενο. Έτσι, το βρέφος μαθαίνει ότι η συμπεριφορά του επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα. Τα πρώτα επικοινωνιακά «σημάδια» του βρέφους σ’ αυτό το στάδιο είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας και στηρίζονται στις αντιδράσεις του βρέφους αναφορικά με την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται. Τα μηνύματα αυτού του είδους δε μαθαίνονται από το περιβάλλον. Το γεγονός ότι αυτά εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη τους δίνει τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν ως αντανακλαστικά και να θεωρηθούν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom A, Lahey, 1978). Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανακλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας. Τα βρέφη δοκιμάζουν και χρησιμοποιούν πολλές μη-λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές για να σηματοδοτήσουν τις ανάγκες και τα «θέλω» τους (επικοινωνιακές προθέσεις), πριν ανακαλύψουν τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση. Έτσι κάνοντας επαναληπτική χρήση των συμπεριφορών αυτών, τα βρέφη συνδέουν τη συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος και έτσι κατακτούν την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, πολύ νωρίς (6-8 εβδομάδες), τα βρέφη αναπτύσσουν την ικανότητα να χαμογελούν και γρήγορα αντιλαμβάνονται ότι αυτή η πανίσχυρη κοινωνική δεξιότητα ωθεί και την επιμήκυνση της συνδιαλλαγής. Επίσης πολύ νωρίς μιμούνται και αντιγράφουν κινήσεις του στόματος και του προσώπου οι οποίες εντάσσονται και αυτές στη διαδικασία της συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες. Οι γονείς αντιγράφουν εκφράσεις ή κινήσεις του στόματος και σχολιάζουν ή ερμηνεύουν το νόημα τους. Σε ηλικία 2 μηνών το βρέφος παράγει φωνηεντικού τύπου ήχους (μουρμούρισμα) ενώ μέχρι την ηλικία των 6 μηνών εμπλέκεται σε φωνητικές συνομιλίες ή εναλλαγή σειράς κατά την πρόσωπο με πρόσωπο

αλληλεπίδραση με το γονιό. Παράλληλα, αρχίζει να εμφανίζεται ποικιλία ήχων (σύμφωνα).

Τα πολύ μικρά βρέφη δείχνουν ενδιαφέρον για τα πρόσωπα και έτσι παρατηρείται μια εξελικτική ακολουθία για την ανάπτυξη της οπτικής επαφής. Η οπτική επαφή χαρακτηρίζεται ως «πρωτοσυσζήτηση» του παιδιού με τους γονείς εφόσον ο συγχρονισμός του βλέμματος ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί έχει βρεθεί να είναι ανάλογος με το ρυθμό διαλόγου των ενηλίκων. Επίσης, τα φυσιολογικά βρέφη μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το κλάμα για να ευαισθητοποιήσουν τους ενήλικες προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους. Αργότερα, χρησιμοποιούν εκφωνήσεις για να τραβήξουν την προσοχή του γονιού και έτσι καθώς η μητέρα ανταποκρίνεται αρχίζει η συνδιαλλαγή. Η παραγωγή ήχων από το παιδί και τη μητέρα ταυτόχρονα με την οπτική επαφή ανήκει στα πρωταρχικά στάδια της επικοινωνίας τους. Τέλος, από τον 8 ο μήνα παρατηρείται επαναλαμβανόμενο ψέλλισμα συλλαβών -γλωσσικό παιχνίδι με συλλαβές (μπα-μπα-μπα, μα-μα-μα) με παράλληλη διαφοροποίηση της προσωδίας.

2ο Στάδιο: «προλεκτικό» (illocutionary) (9ος - 15ος μήνας) Το δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης της επικοινωνίας, ονομάζεται «προσλεκτικό» (illocutionary) και διαρκεί από τον ένατο ως το δέκατο πέμπτο μήνα. Στα πλαίσια αυτού του σταδίου, το βρέφος παρουσιάζει πρόθεση για επικοινωνία και γι' αυτό το λόγο το στάδιο αυτό θεωρείται επικοινωνιακό. Οι λειτουργίες που αναπτύσσει το παιδί σε αυτό το στάδιο οδηγούν το παιδί στην πρόσκτηση του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα το βρέφος χωρίς όμως ακόμα να έχει κατακτήσει πλήρως τους όρους για τη δομή ή τη χρήση του λόγου σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο: δηλώνει την πρόθεση του να χρησιμοποιήσει τον ενήλικα προκειμένου να αποκτήσει ένα επιθυμητό αντικείμενο (πρωτοπροστακτικές ενέργειες)

Οι παραπάνω επικοινωνιακές ικανότητες (πρωτοπροστακτικές, πρωτοδηλώσεις) εκδηλώνονται με τους παρακάτω τρόπους. Από τον 9ο έως τον 15ο μήνα το βρέφος αναπτύσσει «ιδιόγλωσσα» (jargon) με προτασιακού τύπου προσωδία. Η γλώσσα αυτή χρησιμοποιείται πιο συχνά για τον σχολιασμό του περιβάλλοντος και για φωνητικό παιχνίδι. Επίσης, τα φυσιολογικά βρέφη χρησιμοποιούν χειρονομίες (δείξιμο με τα μάτια, άπλωμα του χεριού) και αργότερα το δείξιμο με το δάχτυλο παράλληλα με εκφωνήσεις για να τραβήξουν την προσοχή του ενήλικα ή να τον παρακινήσουν να τους δώσει το επιθυμητό αντικείμενο καθώς και για να ονομάσει ο ενήλικας ένα επιθυμητό αντικείμενο ή απλά να το δείξουν στον ενήλικα.

3ο Στάδιο: «εκφωνητικό» (locutionary) (15ος μήνας και εξής) Το τρίτο στάδιο επικοινωνιακής ανάπτυξης είναι το επονομαζόμενο «εκφωνητικό» (locutionary). Σ' αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να κατακτά τη γλωσσική δομή του λόγου και τελειοποιεί τη λειτουργική του επικοινωνία. Το στάδιο αυτό έχει λεκτικό χαρακτήρα. Ήδη από την ηλικία των 18 μηνών το βρέφος έχει αναπτύξει ένα λεξιλόγιο 350 λέξεων τις οποίες χρησιμοποιεί για να αναφερθεί σε αντικείμενα και σε ενέργειες του περιβάλλοντος. Μέχρι και την ηλικία των 2 ετών βάζει μαζί 2 λέξεις,

χρησιμοποιώντας τη γλώσσα για να σχολιάσει, να ζητήσει αντικείμενα και να τραβήξει την προσοχή. Σ' αυτήν την περίοδο γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρείται το φαινόμενο της υπερ-διεύρυνσης του νοήματος των λέξεων ( π.χ. το «μπαμπάς» αναφέρεται σε όλους τους άνδρες). Επίσης, το παιδί μπορεί να επαναλαμβάνει ή να μιμείται λέξεις ή φράσεις που ακούει (ηχολαλία). Όσον αφορά στην περαιτέρω φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου, οι κυριότερες κατακτήσεις που παρουσιάζει το παιδί από τον 2ο έως και τον 3ο χρόνο σε επίπεδο δομής και χρήσης της γλώσσας είναι οι εξής: Το παιδί συνδυάζει 3-5 λέξεις μαζί («τηλεγραφική ομιλία»), κάνει απλές ερωτήσεις ( π.χ. πού μπαμπάς; πάει γειά σου;) χρησιμοποιεί τη δεικτική αντωνυμία «αυτό» παράλληλα με χειρονομία δειξίματος με το δάχτυλο, αναφέρεται στον εαυτό του με το όνομά του και όχι το «εγώ», μπορεί να αντιστρέφει για λίγο τις αντωνυμίες. Γενικά στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την ηλικία των 3 ετών, η γλώσσα επικεντρώνεται στο «εδώ και τώρα», ενώ το παιδί δεν είναι σε θέση να διατηρήσει το θέμα μιας συνομιλίας. Στην ηλικία των τριών ετών το παιδί έχει αναπτύξει λεξιλόγιο περίπου 1000 λέξεων. Τα περισσότερα γραμματικά μορφήματα (πληθυντικός, αόριστος, προθέσεις) χρησιμοποιούνται σωστά. Ηχολαλία σπάνια παρατηρείται σε αυτήν την ηλικία. Η γλώσσα χρησιμοποιείται όλο και πιο πολύ για το «εκεί» και το «τότε». Το παιδί κάνει πολλές ερωτήσεις πιο πολύ για τη συνέχιση της συναλλαγής παρά για την αναζήτηση των πληροφοριών. Ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής χρήσης του λόγου (λεκτική πραγματολογία) κατά την προσχολική περίοδο παρατηρείται σημαντική αύξηση της ποικιλίας έκφρασης των επικοινωνιακών μηνυμάτων από μέρους των παιδιών, δηλ. διεύρυνση του ρεπερτορίου της χρήσης του λόγου, η οποία επηρεάζεται από τις γνωστικές και τις κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Έτσι στην πρώιμη προσχολική ηλικία (π.χ. 2-3 ετών) το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία χρησιμοποιεί το λόγο για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα. Συνολικά, λοιπόν, από 2 έως 5 ετών το παιδί αναπτύσσει τη λεκτική πραγματολογία δηλ. χρησιμοποιεί το λόγο για να μιμηθεί, να ρωτήσει, εκφράσει τις ανάγκες του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να περιγράψει μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή γεγονός, να περιγράψει αυτό που κάνει, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης και να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος, ή ακόμη να πειράξει ή να ενοχλήσει κάποιον, να απειλήσει ή να φοβίσει κάποιον, να παραπονεθεί για κάτι ή για να κάνει κριτική. Γύρω στον τέταρτο χρόνο το παιδί χρησιμοποιεί πιο σύνθετες δομές προτάσεων. Αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης, είναι σε θέση να διατηρήσει το θέμα μιας συνομιλίας και να προσθέσει νέες πληροφορίες.

Επιπροσθέτως, μπορεί να προσαρμόσει το λόγο του στις ανάγκες του συνομιλητή (π.χ. απλοποιεί τη γλώσσα του όταν μιλάει σε ένα παιδί 2 χρόνων, ζητεί επεξήγηση εάν δεν καταλαβαίνει κάτι και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου). Μετά τον πέμπτο χρόνο, σε γενικές γραμμές το παιδί ολοκληρώνει την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης του λόγου και καθίσταται ικανός συζητητής επικοινωνώντας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις

περιστάσεις συναλλαγής. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί πιο σωστά τις σύνθετες γλωσσικές δομές, παρουσιάζει ώριμη γραμματική δομή (παραμένουν κάποια προβλήματα με τη συμφωνία υποκειμένου/ ρήματος, ανώμαλους τύπους, πτώση αντωνυμιών), έχει την ικανότητα να κρίνει αν οι προτάσεις είναι γραμματικά σωστές ή όχι και να τις διορθώσει, αρχίζει να κατανοεί το αστείο και τον σαρκασμό, να αναγνωρίζει τη λεκτική αμφισημία, και ασάφεια ενώ παράλληλα εξελίσσει την ικανότητά του να προσαρμόζει τη γλώσσα του σύμφωνα με την προοπτική και τον ρόλο του σαν ακροατή. Στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι τον έβδομο χρόνο τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες όπως η διατήρηση της συζήτησης, η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών δομών, η χρησιμοποίηση και η κατανόηση της πλάγιας αίτησης και η ικανότητα αφήγησης βασισμένη σε ένα πλάγιο σχήμα.

Επίσης σε αυτήν την περίοδο είναι ικανά να ζητούν εξηγήσεις σε περίπτωση που δεν κατανοούν κάτι, να προσαρμόζουν το λόγο τους στον ομιλητή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τον βαθμό συγγένειας και την κοινωνική του θέση, να κατανοούν τα λογοπαίγνια και να διασκεδάζουν με τις ανέκδοτες εκφράσεις, να κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, να διαπραγματεύονται, να εκφράζουν λεκτικά μεγάλο φάσμα συναισθημάτων και να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες.

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών περιληπτικά, χωρίζεται σε τρεις διαφορετικούς τομείς:

1. την φωνολογική ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται στην γνώση που αποκτάει το παιδί ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας.
2. την συντακτική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων της δομής των λέξεων σε προτάσεις και τέλος
3. την σημασιολογική ανάπτυξη, που αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων.

## 1.5.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Σύμφωνα με τον Liouyd, P. 1998 τους δώδεκα πρώτους μήνες η γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, εφόσον δεν υπάρχει ακόμα συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη.

- ❖ Από 0-3μηνών: Τους πρώτους μήνες της ζωής του το παιδί παράγει ήχους. Το κλάμα είναι η πρώτη έναρθρη κραυγή και η σπεκτρογραφική ανάλυση έδειξε ότι διαφέρει από παιδί σε παιδί. Επιπλέον τους πρώτους μήνες το παιδί παράγει γουργουρίσματα και ευχάριστες φωνούλες οι οποίες όμως δεν είναι φωνήματα αλλά, έχουν συναισθηματική σπουδαιότητα για το παιδί. επικρατεί η άποψη ότι αυτή την περίοδο που το παιδί παράγει ήχους, επιλέγει σταδιακά τους ήχους της δικής του γλώσσας.
- ❖ Από 4-5 μηνών: Το κύριο χαρακτηριστικό σε αυτό το στάδιο είναι το βάβισμα. Το γουργούρισμα γίνεται συστηματικότερο και η παραγωγή των ήχων κανονικότερη. Επιπλέον το συγκεκριμένο στάδιο είναι ένα στάδιο λαρυγγο-φαρυγγικής άσκησης των οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας. Όταν το παιδί αποκτήσει τη γλώσσα του δεν παράγει πλέον αυτούς τους ήχους.
- ❖ Τον 8ο μήνα: Έχουμε τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα. Υπάρχουν ακόμα ασυνάρτητοι ήχοι αλλά συγχρόνως έχουμε ίχνη ρυθμού και τονισμού. Το μεγαλύτερο μέρος της γλωσσικής παραγωγής οφείλεται στην μίμηση της ομιλίας των ενηλίκων και γι' αυτό ονομάζεται ηχολαλία. Η ηχολαλία μπορεί να κατανοηθεί μόνο από πρόσωπα που βρίσκονται στο κοντινό περιβάλλον του παιδιού. Αυτή η περίοδος συνδέει την προγλωσσική περίοδο με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, που αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης.
- ❖ Στο τέλος του πρώτου χρόνου αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις του παιδιού. Στον 10ο με 12ο μήνα παρουσιάζεται μια μείωση της ασυνάρτητης και ιδιόρρυθμης φωνολογικής παραγωγής. Αυτή την χρονική περίοδο πρέπει να αυξηθεί η παραγωγή και η αντίληψη των ήχων ώστε να κατανοήσει το παιδί και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Στους πρώτους μήνες της παραγωγής κυριαρχούν τα φωνήεντα. Το παιδί κατακτά πρώτα τους ήχους που παράγονται στο πίσω μέρος του στόματος και στη συνέχεια αυτούς που παράγονται στο μπροστινό.
- ❖ Στο 3ο έτος: το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί. Έτσι λοιπόν το παιδί δεν μπορεί να απομονώσει σε αυτό το στάδιο ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη.
- ❖ 3ων-5 ετών : το παιδί έχει την ικανότητα να μαθαίνει ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων χωρίς να γνωρίζει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.
- ❖ Γύρω στον 6ο χρόνο το παιδί έχει κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του

### 1.5.3 ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η μελέτη τη ανάπτυξης του συντακτικού περιστρέφεται γύρω από δύο καίρια ερωτήματα:

1. Πως τα παιδιά μαθαίνουν να συνδυάζουν τις λέξεις στη σωστή σειρά ώστε να σχηματίσουν συντακτικά αποδεκτές προτάσεις;
2. Πως τα παιδιά μαθαίνουν τη συντακτική λειτουργία των όρων τη πρότασης; Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι οι συντακτικές κατηγορίες ορίζονται με βάση τη θέση των λέξεων στη πρόταση και τον συνδυασμό τους με άλλες λέξεις και όχι με βάση τη σημασία τους. Για παράδειγμα οι ενέργειες δηλώνονται συνεχώς από ρήματα αλλά μπορεί να δηλώνονται και απο ουσιαστικά (π.χ αγκαλιάζω- αγκαλιά ) ενώ οι καταστάσεις αποδίδονται και με ουσιαστικά και με επίθετα ( Φιλিপάκη - Worburton, 1991). Σύμφωνα λοιπόν με το γλωσσολογικό ορισμό των συντακτικών κατηγοριών, γίνεται φανερό ότι η ανακάλυψη τους από το παιδί συνιστά ένα εντυπωσιακό κατόρθωμα, εφόσον οι κατηγορίες αυτές συνιστούν αφηρημένες περιγραφές τη οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος, η οποία δεν είναι άμεσα ορατή στα γλωσσικά ερεθίσματα.

Οι μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες που επιχειρούν να απαντήσουν στα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν έχουν ως αφετηρία δυο κυρίως, αντίθετα, θεωρητικά πλαίσια. Το πλαίσιο της παράδοσης του Chomsky βασίζεται στην άποψη ότι η ανάπτυξη του συντακτικού και της γραμματικής εκπορεύεται από μια έμφυτη γνώση, η οποία είναι εξειδικευμένη με την έννοια ότι αφορά αποκλειστικά και μόνο το συγκεκριμένο τομέα της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, το θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τον Tomasello και τους συνεργάτες του υποστηρίζει ότι οι συντακτικές γνώσεις αποκτώνται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού μέσω της αλληλεπίδρασης με του άλλους, με τη βοήθεια ενός συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών, το οποίο όμως δε σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη γλώσσα. αλλά αφορά και άλλους γνωστικούς τομείς.

Παρόλο που έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες απόψεις για την ερμηνεία της κατάκτησης των συντακτικών γνώσεων από το παιδί, παρατηρείται σχετική ομοφωνία μεταξύ των μελετητών όσων αφορά τα στάδια ανάπτυξης του συντακτικού.

Πριν την εμφάνιση των πρώτων λέξεων, περίπου στο τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής, τα παιδιά για ένα διάστημα χρησιμοποιούν συνδυασμούς χειρονομιών και φωνοποιήσεων για να αποδώσουν δύο κυρίως επικοινωνιακές προθέσεις, την αίτηση και τη δείξη. Οι πρώτες γλωσσικές εκφράσεις μαθαίνονται και χρησιμοποιούνται στις ίδιες συνθήκες αλληλεπίδρασης, που εμφανίζεται και αυτού του είδους η μη λεκτική συμπεριφορά. Την περίοδο αυτή τα παιδιά δεν είναι σε θέση δεν είναι σε θέση να συνδυάσουν δυο λέξεις μαζί πιθανόν λόγω περιορισμών στη μακρόχρονη μνήμη. Με άλλα λόγια μια λέξη μπορεί να αντιστοιχεί σε μια ολόκληρη φράση, εξού και το όνομα του σταδίου, ολοφραστικό στάδιο.



Η επιλογή των στοιχείων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο ολοφραστικό στάδιο εξαρτάται κυρίως από το πόσο προεξάρχοντα είναι στη δομή του λόγου των ενηλίκων καθώς και τα επικοινωνιακά πλαίσια στα οποία εμφανίζονται. Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν ότι μία λέξη αναφέρεται σε μία μόνο πτυχή της σκηνής, ενώ οι υπόλοιπες αντιπροσωπεύονται από τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής (Greenfield & Smith, 1976). Άλλωστε και οι ανήλικες βασίζονται κυρίως σε αυτές τις συμπεριφορές προκειμένου να αποδώσουν το νόημα της έκφρασης συνολικά. Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι η περίοδος των μονολεκτικών εκφράσεων δε μπορεί να συμπεριληφθεί στα στάδια ανάπτυξης του συντακτικού, εφόσον αυτές δε συνιστούν συντακτικές δομές ούτε από μορφολογικής ούτε από σημασιολογικής πλευράς (Bloom 1973, Brown, 1973, Dore 1974).

Περίπου στην ηλικία των 18 μηνών εμφανίζονται οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι μία λέξη που δηλώνει ένα γεγονός και είναι σταθερή (αξονική) συνδυάζεται με μια ποικιλία λέξεων (ανοιχτές) που δηλώνουν αντικείμενα. Το πρότυπο αυτό παρατηρείται σε πολλές διαφορετικές γλώσσες, ονομάστηκε από τον Braine (1963) αξονική γραμματική. Ο Tomasello και οι συνεργάτες του το 1997 διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούν να εναλλάσσουν στο πρότυπο νέες λέξεις που μαθαίνουν μεμονωμένα, μόνο στη περίπτωση που αυτές αναφέρονται σε αντικείμενα, αλλά όχι όταν αναφέρονται σε ενέργειες. Η παρατήρηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα μικρά παιδιά μάλλον κατέχουν ένα είδος παραδειγματικής κατηγορίας του ουσιαστικού η οποία περιλαμβάνει λέξεις που δηλώνουν πρόσωπα ή αντικείμενα που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη πρόταση. Συνήθως αν και όχι πάντα η σειρά με την οποία εμφανίζονται η σταθερή και η εναλλασσόμενη λέξη στο πρότυπο είναι συγκεκριμένη. Η μορφή του προτύπου μπορεί να είναι προϊόν μίμησης ή να αποτελεί νέο πρωτότυπο συνδυασμό που τα παιδιά δεν έχουν ξανά ακούσει (Taylor & Gelman, 1988). Ωστόσο τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να εναλλάσσουν τη σειρά των λέξεων στη πρόταση προκειμένου να εκφράζουν διαφορετικές συντακτικές λειτουργίες. Με άλλα λόγια, μολονότι χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις για να περιγράψουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου, δε μπορούν να χειριστούν τα συντακτικά σύμβολα, ώστε να αποδώσουν τους διαφορετικούς ρόλους που διαδραματίζει κάθε μετέχων σε μία σκηνή (Tomasello, 1992).

Από την ηλικία των 24 μηνών και μετά οι συνδυασμοί των λέξεων γίνονται πιο περίπλοκα. Τα παιδιά τώρα αρχίζουν να σχηματίζουν προτάσεις γύρω από συγκεκριμένα ρήματα, που φαίνεται ότι αποτελούν τη πρωταρχική νησίδα οργάνωσης του συστήματος του συντακτικού. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά χειρίζονται τη σειρά των λέξεων ή άλλα μορφολογικά στοιχεία, για να δηλώσουν τους διαφορετικούς ρόλους των μετεχόντων σε ένα γεγονός και μπορούν να χρησιμοποιήσουν νέα ρήματα σε νέου συνδυασμούς λέξεων. Όμως η χρήση των συντακτικών συμβόλων δε γίνεται με ένα γενικευμένο τρόπο, αλλά μόνο με τον τρόπο που το παιδί έχει παρατηρήσει στα γλωσσικά ερεθίσματα. Οι Brown & Fraser (1963) ονόμασαν τη περίοδο αυτή στάδιο της ηλεγεγραφικής ομιλίας, επειδή οι προτάσεις περιλαμβάνουν μεν ρήματα

και ουσιαστικά αλλά παραλείπονται λειτουργικά μέρη του λόγου όπως άρθρα προθέσεις ή σύνδεσμοι. Οι συντακτικές κατηγορίες που παραλείπονται είναι δευτερεύουσας σημασίας, με την έννοια ότι δεν επηρεάζουν σημαντικά τη σημασία της πρότασης. Οι κατηγορίες που απουσιάζουν από τις τηλεγραφικές προτάσεις των παιδιών εμφανίζονται με τη μικρότερη συχνότητα στις γλώσσες του κόσμου. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι τα συντακτικά σφάλματα των παιδιών δεν είναι τυχαία, αλλά η γλώσσα τους διαφοροποιείται με συστηματικούς τρόπους από τη γλώσσα των ενηλίκων. Επίσης υποδεικνύει πως η θεωρητική ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης συνδέεται στενά με τη θεωρητική ερμηνεία της οργάνωσης των γλωσσών του κόσμου (Κατή, 2000).

Τέλος, στην ηλικία 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν πιο αφηρημένες γλωσσικές δομές, τις οποίες χρησιμοποιούν παραγωγικά. Μολονότι τα παιδιά παρήγαγαν εκφράσεις που μοιάζουν με αυτές των ενηλίκων από πολύ μικρή ηλικία, δε μπόρεσαν να γενικεύσουν τις εκφράσεις αυτές σε άλλα πλαίσια, όπως συμβαίνει τώρα. Οι δομές που εμφανίζονται πιο συχνά είναι τα απλά μεταβατικά ρήματα, τα τοπικά, οι δοτικές και η παθητική φωνή.

#### 1.5.4 ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας και έχει μελετηθεί λίγο διότι η γνώση μιας λέξης δεν δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται εννοιολογικό περιεχόμενο που οι ενήλικες προσδίδουν στη λέξη. Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται γύρο στο 8ο έτος και περιλαμβάνει:

- ❖ Εμπλουτισμό του λεξιλογίου: ο πλούτος του λεξιλογίου δεν προσδιορίζει όμως την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί.
- ❖ Απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει σε κάθε λέξη: οι πρώτες λέξεις του παιδιού πιθανόν να χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία απ ότι στους ενήλικες.
- ❖ Απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών και των λέξεων: οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων.
- ❖ Απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση: οι περιορισμένες λέξεις δομούνται σε προτάσεις και εκφράζουν ένα μήνυμα. (Lloyd, P. 1998)

### 1.5.5 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Η πραγματολογία όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι σημαντική, επειδή αναπτύσσεται νωρίς. Πολλοί συμφωνούν για τη προτεραιότητα της πραγματολογικής αξιολόγησης σε σχέση με την αξιολόγηση των υπολοίπων τομέων του λόγου και την αξιολόγηση της ομιλίας. Αναπτυξιακά η πραγματολογία προηγείται της απόκτησης ομιλίας και των υπολοίπων τομέων του λόγου, ενώ στους ενήλικες και στα μεγαλύτερα παιδιά η πραγματολογική γνώση, η αυτοπεποίθηση και η δεξιότητα θεμελιώνουν τις ατομικές και επικοινωνιακές χρήσεις του λόγου σε όλες τις μορφές του ( προφορική, γραπτή και νοηματική ).

Η γλώσσα χρησιμοποιείται για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς οι περισσότεροι των οποίων έχουν σχέση με την ανθρώπινη συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση όπως το να πάρουμε πληροφορίες, να χαιρετίσουμε κάποιον ή να ανταποκριθούμε σε κάποιον. Οι άνθρωποι δεν μιλούν απλώς. Στην πραγματικότητα κάνουν πράγματα με τις λέξεις. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουμε κάθε φορά τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν διαφορετικά είδη γλώσσας – π.χ. διαφοροποιούμε ή ποικίλουμε αυτό που θέλουμε να πούμε σύμφωνα με τις ανάγκες των διαφορετικών ακροατών σε διαφορετικές καταστάσεις.

Είναι σκόπιμο να εστιάσουμε περισσότερο στους όρους που χρησιμοποιεί η πραγματολογία για να δείξει με ποιο τρόπο αυτή συνεισφέρει στην ολοκλήρωση της σημασίας των εκφωνημάτων, ανάλογα αφενός τη περίσταση - το εξωγλωσσικό πλαίσιο αφετέρου τους συνομιλητές τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τις πληροφορίες και τις συνεισφορές τους σε μία αφήγηση ή έναν διάλογο.

Το 1962 ο Austin υποστήριξε ότι κατά την εκφώνηση μιας πρότασης επιτελείται μια "γλωσσική πράξη" από την άποψη πως σε κάθε ομιλητή αποδίδεται επικοινωνιακή πρόθεση η οποία αναγνωρίζεται από τον ακροατή και του ασκεί επίδραση. Αρχικά αυτό μοιάζει αυτονόητο στις ευθείες γλωσσικές πράξεις αντιθέτως στις πλάγιες η πρόθεση του ομιλητή δεν είναι ξεκάθαρη τουλάχιστον από άποψη γραμματικής. Για παράδειγμα "Κηρύσσω την έναρξη του συνεδρίου" πρόταση κρίσεως ή εντολή όπως και "Μπορείς να μου φέρεις το βιβλίο ; " Αίτημα ή ερώτηση; Οπότε φτάνουμε στο σημείο να θέσουμε το ερώτημα ποιά η επικοινωνιακή λειτουργία των εκφωνημάτων;

Έτσι ο Clark το 1992 πρότεινε τον όρο κοινό έδαφος για την επιτυχή αναγνώριση μιας αναφοράς των προθέσεων των γλωσσικών πράξεων από την πλευρά του ακροατή για να εξηγήσει ότι ομιλητής και ακροατής κατέχουν ένα σύνολο κοινών πληροφοριών, γνώσεων, πεποιθήσεων και υποθέσεων.

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου ο ομιλητής λαμβάνει υπόψη την οπτική γωνία του ακροατή . Δίνει όσες πληροφορίες θεωρεί ο ίδιο ότι είναι σωστό να δώσει . Ούτε λιγότερες γιατί δε θα γίνει αντιληπτός ούτε περισσότερες εφ' όσον υποθέτει ότι ο ακροατής μπορεί να συνάγει πληροφορίες που ρητά δεν αναφέρονται στο εκφώνημα. Από την άλλη πλευρά ο ακροατής αναγνωρίζει τον επικοινωνιακό στόχο των

εκφωνημάτων (προθετικότητα) και διαμορφώνει τη συνεισφορά του στη συζήτηση με βάση τις κοινές παραδεκτές αρχές που αφορούν τον επικοινωνιακό στόχο (Grice 1989) με αποτέλεσμα τα εκφωνήματα να χαρακτηρίζονται από συνεκτικότητα και συνοχή ( Γενική αρχή της συνεργασίας). Για την επιτυχή ανταλλαγή πληροφοριών σε μια συνομιλία το Grice διατυπώνει τις τέσσερις συνομιλιακές αρχές που αφορούν τη ποσότητα, τη ποιότητα, τη συνάφεια και τον τρόπο. Δηλαδή να είναι πληροφορίες ακριβείς, επαρκείς, αληθείς και να συνδέονται χρονικά και θεματικά ( Παπαηλίου 2005). Επιπλέον οι ομιλητές πρέπει να είναι σε θέση να εισάγουν νέες πληροφορίες για την ομαλή έκβαση του διαλόγου όπως επίσης και να κατανοούν τις συμβάσεις έναρξης και λήξης ενός διαλόγου - μιας συνομιλίας ( Παπαηλίου 2005).

Στην αφήγηση ισχύουν οι ίδιες πραγματολογικές συνθήκες περί συνεκτικότητας και συνοχής στους γλωσσικούς τύπους που δομούν την αφήγηση και στο περιεχόμενο φυσικά όπως επίσης και η σαφής αντίληψη περί κοινού εδάφους από την πλευρά του ομιλητή. Ακόμη η σωστή οργάνωση του λόγου σε αυτό το είδος απαιτεί περίπλοκες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες όπως εργαζόμενη μνήμη, αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου και των κοινωνικών σχέσεων και επίγνωση χρονικών αιτιών σχέσεων (Παπαηλίου 2005).

Ως συνέπεια ο ομιλητής κατακτά μια θεωρία της πραγματολογίας μαζί με την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που καθιστά τη γλωσσική του συμπεριφορά λειτουργική. Η περίπτωση του αυτισμού παρουσιάζει ποικίλα ελλείμματα σε αυτό το τομέα όπως θα γίνει εκτενές λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Το 1911 χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος αυτισμός, από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler, για να δηλώσει την απώλεια της επαφής του ψυχασθενούς με την πραγματικότητα, δηλαδή, για να περιγράψει το είδος της σκέψης των σχιζοφρενών ασθενών του και ιδιαίτερα την τάση τους να ανάγουν τα πάντα στον εαυτό τους. (Μπεζεβέγκης, Η, 1985).

Το 1943 δημοσιεύτηκε η πρώτη συστηματική μελέτη για τον αυτισμό από τον Kanner ο οποίος χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο "πρώιμος παιδικός αυτισμός". Μεγάλη εντύπωση προκάλεσε στον Kanner η αποστασιοποίηση αυτών των παιδιών και ένιωθε πως αυτή η έλλειψη κοινωνικής δράσης είχε ξεκινήσει από τα πρώιμα χρόνια της ηλικίας τους. Πολλά, δεν είχαν καθόλου ομιλία ενώ άλλα ηχολαλούσαν επαναλαμβάνοντας λέξεις ή προτάσεις από το παρελθόν ή το παρόν, αλλά όλα τους δε χρησιμοποιούσαν το λόγο με σκοπό μια αμφίδρομη επικοινωνία.

Αυτό που εντόπισε ο Kanner, ήταν τεράστια αντίδραση σε κάθε αλλαγή της καθημερινότητας και της ρουτίνας των παιδιών και μια μεγάλη αντιπατικότητα στον τρόπο χειρισμού αντικειμένων, καθώς έδειχναν σημάδια καλής λεπτής κινητικότητας, αλλά τα ίδια αντικείμενα δεν χρησιμοποιούνταν στο παιχνίδι των παιδιών. Επίσης, παρατήρησε ακραίες ικανότητες, όπως την απομνημόνευση πληθώρας πληροφοριών, αλλά και ακραίες αντιδράσεις σε πρωτόγνωρους ήχους και γεύσεις. Ο Kanner πίστευε πως αυτή η ομάδα παιδιών είχε επαρκές γνωστικό δυναμικό παρά τις όποιες δυσκολίες τους λόγω του αυτισμού τους. Αργότερα όμως αναθεώρησε, καθώς ανακάλυψε πως ο αυτισμός συχνά συνοδεύεται από επιπρόσθετες γνωστικές ανάγκες

Από την άλλη έχουμε τον Hans Asperger ο οποίος δεν γνώριζε για την εργασία του Leo Kanner όταν δημοσίευσε τη μελέτη που είχε κάνει πάνω σε μια μικρή ομάδα τεσσάρων παιδιών το 1944 ως απόρροια της δουλειάς του στην Πανεπιστημιακή Παιδιατρική Κλινική Βιέννης. Όπως και ο Kanner, παρατήρησε ότι τα παιδιά αυτά είχαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία δεν είχαν παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και επίσης όπως ο Kanner, χρησιμοποίησε τον όρο "αυτισμός" για να το περιγράψει. Αρκετά μετά, το όνομά του χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει άτομα τα οποία ήταν γνωστικά επαρκή και είχαν η δομή της ομιλίας τους ήταν ικανοποιητική.

Σε πρώτο επίπεδο, η δουλειά του Asperger δεν προκάλεσε το ίδιο ενδιαφέρον με αυτή του Kanner ώσπου, το 1981, η Lorna Wing όπως προαναφέραμε, εισήγαγε την ιδέα του συνδρόμου Asperger για να εντοπίσει άτομα τα οποία είχαν

περισσότερες ικανότητες και αρτιότερες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με τα άτομα που περιέγραψε ο Kanner.

Η Lorna Wing διατύπωσε κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά που είχε περιγράψει ο Asperger ως διαγνωστικά κριτήρια. Υποστήριξε ότι η φύση των κοινωνικών συναναστροφών δεν είναι αμφίδρομη και αναπτυξιακά δεν υπάρχει ικανοποιητική εμπάθεια. Παρόλο που ο λόγος έχει την τάση να αναπτύσσεται εντός της περιόδου φυσιολογικής ανάπτυξης, το περιεχόμενό του μπορεί να είναι λεπτομερειακό, ασυνήθιστο και στερεοτυπικό. Ο Asperger είχε επισημάνει τον τρόπο που μιλούσαν τα παιδιά της ομάδας του, ο οποίος έμοιαζε με την ομιλία ενός ενήλικου. Επίσης, υπήρχε μεγάλη αντίσταση σε κάθε αλλαγή και προτιμούταν η επανάληψη γνωστών δραστηριοτήτων. Κάποια άτομα είχαν πρόβλημα στον κινητικό τους συντονισμό και μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως “άτσαλα”. Από την άλλη, Υπήρχε περιορισμένο ενδιαφέρον για καινούργιες δραστηριότητες και παράλληλα υψηλά γνωστικά αποθέματα σε ό,τι τους ενδιέφερε. Τέλος, η μη-λεκτική επικοινωνία παρουσίαζε πρόβλημα καθώς δεν υπήρχε καλή προσωδία, βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου και η φωνή ήταν πολλές φορές μονότονη.

Η δουλειά του Kanner τράβηξε μεγάλο ενδιαφέρον παγκοσμίως και πολλοί άλλοι σημαντικοί κλινικοί ακολούθησαν το παράδειγμά του και άρχισαν να ασχολούνται με παρόμοια παιδιά. Στον αντίποδα βρίσκεται η δουλειά του Asperger η οποία δεν γνώρισε ενδιαφέρον για τις επόμενες τέσσερις δεκαετίες. Η δημιουργία ορισμών και διαγνωστικών κριτηρίων συνεχίστηκε και από πολλούς άλλους ψυχολόγους, αλλά και από τον ίδιο τον Kanner, ο οποίος συνέχισε τη μελέτη του πάνω στον αυτισμό αναπτύσσοντας τις αρχικές του θεωρίες.

Ολοκληρώνοντας αυτή την ιστορική αναδρομή, η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (APA) αναθεώρησε το διαγνωστικό της εγχειρίδιο γνωστό ως DSM (Diagnostic and Statistical Manual). Σε αυτό, οι διαγνωστικές κατηγορίες «Αυτισμός», «Σύνδρομο Άσπεργκερ» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως καθοριζόμενη» απαλείφθηκαν. Πλέον η διάγνωση που θα δίνεται θα είναι «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ). Για αυτό το λόγο και στη παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούνται μόνο οι όροι (ΔΑΦ) και αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας αντί για Asperger.

Τα διαγνωστικά κριτήρια αναθεωρούνται κατά καιρό ανάλογα με τα επιστημονικά δεδομένα. Οι αλλαγές αυτές είναι μέρος ευρύτερων αλλαγών στη φιλοσοφία του DSM. Οι ειδικοί έκριναν ότι έπρεπε να μειωθεί ο αριθμός των «μη άλλως καθορισμένων διαγνώσεων» και ότι έπρεπε να προστεθούν δείκτες βαρύτητας των συμπτωμάτων για την καλύτερη περιγραφή μιας κατάστασης. Η επιστημονική κοινότητα θεώρησε ότι δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα που να δικαιολογούν μια οριστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα άτομα με σύνδρομο Άσπεργκερ κι αυτά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό. Είναι πολύ πιθανόν στο μέλλον να ακολουθήσει και νέα αναθεώρηση καθώς το ερευνητικό έργο βρίσκεται σε εξέλιξη. (DSM-V 2015).

## 2.2 ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Ο Αυτισμός θεωρείται ότι είναι μια νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου. Οι απεικονιστικές εξετάσεις στον εγκέφαλο ανθρώπων με και χωρίς Αυτισμό αποκαλύπτουν διαφορές στη δομή και το σχήμα του εγκεφάλου.

Επίσης, ορισμένοι άνθρωποι είναι γενετικά πιο επιρρεπείς στον Αυτισμό. Δεν είναι ασυνήθιστο να δούμε περισσότερα από ένα παιδιά με Αυτισμό μέσα σε μία οικογένεια.

Ένας αριθμός παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος επίσης συναντούν δυσκολίες με το ανοσοποιητικό και βιοχημικό σύστημα τους. Αυτά τα παιδιά συχνά αντιδρούν αρκετά άσχημα ή αναπτύσσουν δυσανεξία σε ορισμένα είδη τροφής, απορρυπαντικών κ.λπ.

Ακόμη, οι ερευνητές έχουν τη γνώμη ότι υπάρχουν και άλλα πιθανά αίτια, που περιλαμβάνουν την κληρονομικότητα και τη γενετική, αλλά και ένας αριθμός από ιατρικές καταστάσεις (όπως το σύνδρομο εύθραυστου Χ χρωμοσώματος), η χρήση επικίνδυνων ουσιών από τη μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όπως και άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Τα τελευταία χρόνια τα ΜΜΕ έχουν συχνά αναφερθεί σε φόβους ότι υπάρχει μια πιθανή σύνδεση ανάμεσα στον παιδικό εμβολιασμό και τον Αυτισμό. Όμως, δεν υπάρχουν οριστικά στοιχεία για να αποδειχθεί αυτή η υπόθεση.

## 2.3 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Ο Αυτισμός επηρεάζει τρεις κυρίως τομείς της ανάπτυξης:

- ❖ Δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- ❖ Λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες της επικοινωνίας
- ❖ Τρόποι συμπεριφοράς, δεξιότητες και ενδιαφέροντα.

Τα συμπτώματα σε αυτούς τους τομείς της ανάπτυξης μπορεί να διαφέρουν σημαντικά και ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Η Ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό θα αναλυθεί σε αυτή την ενότητα.

Το DSM είναι ένα ταξινομητικό σύστημα κατηγοριοποίησης ψυχικών διαταραχών που το έχει εξελίξει και εκδίδει η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία όπως προαναφέρθηκε. Περιλαμβάνει μια κατάταξη του Αυτισμού που όπως ορίζεται από τα κριτήρια του, η εμφάνιση του Αυτισμού συμβαίνει πριν την ηλικία των 3 ετών και η ανώμαλη λειτουργία εμφανίζεται σε τουλάχιστον ένα από τρία παρακάτω κριτήρια: Κοινωνική αλληλεπίδραση, γλώσσα, παιχνίδι με τη φαντασία.

Κατά τη διάρκεια του τέλους της νηπιακής ηλικίας οι γονείς ή αυτοί που παρέχουν φροντίδα συχνά αρχίζουν να παρατηρούν σημάδια αδιαφορίας ή ακόμη και αποστροφής όταν δείχνουν στοργή ή αγκαλιάζουν το παιδί τους. Επίσης μπορεί να παρατηρήσουν άλλα συμπτώματα όπως: να αποφεύγει την βλεμματική επαφή, να μην αντιδρά το πρόσωπό του ή να μην χαμογελάει με τρόπο κοινωνικό και να παρατηρούν ότι το παιδί δεν αντιδρά στη φωνή τους ή στη φωνή των αδελφών του.

Τα πρώτα σαφή σημάδια διαταραχής γίνονται εμφανή όταν οι γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού δεν περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της ομιλίας ή καθυστερούν πάρα πολύ. Καθώς τα βρέφη μεγαλώνουν αυτές οι δεξιότητες δε δείχνουν να προοδεύουν. Δεν λένε λέξεις ή δεν μορφοποιούν προτάσεις. Συχνά τα παιδιά δείχνουν ακατάδεκτα, απομακρυσμένα και αποκομμένα. Προτιμούν να είναι μόνα τους και τείνουν να επιδεικνύουν επαναληπτικές συμπεριφορές και συμπεριφορές αυτοερεθισμού όπως το να λικνίζονται ή να κουνούν το κεφάλι τους. Μέχρι την ηλικία των δύο ή τριών ετών, γίνεται εμφανές ότι υπάρχει ένα ιδιαίτερος σοβαρό πρόβλημα. Με τον καιρό, καθώς τα συμπτώματα του Αυτισμού γίνονται περισσότερο εμφανή, το παιδί αποτυγχάνει να αναπτύξει φυσιολογικές λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ένα χαρακτηριστικό σημάδι Αυτισμού είναι η διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως προαναφέραμε και αυτό συνεχίζει μέχρι την ενήλικη ζωή. Τα παιδιά με Αυτισμό μπορεί να είναι τρυφερά, όμως αυτό γίνεται αποκλειστικά και μόνο με τους δικούς τους όρους και χωρίς την αναμενόμενη χαρά και τις αντιδράσεις που μπορεί κανείς να δει σε παιδιά της ίδιας ηλικίας με ομαλή ανάπτυξη. Τα αυτιστικά παιδιά τείνουν να μην έχουν την ικανότητα να συνάπτουν δεσμούς με τους άλλους και προτιμούν τις μοναχικές δραστηριότητες. Τα παιδιά με πιο ήπιες μορφές Αυτισμού αλληλεπιδρούν κοινωνικά, όμως αυτές οι αλληλεπιδράσεις δεν έχουν την ζεστασιά και την ευαισθησία προς τα αισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Στις σοβαρές περιπτώσεις, τα παιδιά μπορεί να φαίνονται εντελώς αποκομμένα ή οι περιορισμένες αλληλεπιδράσεις τους εμφανίζονται ως μηχανικές.

Η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων ή η ύπαρξη ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να αλλάξει με τον καιρό ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού. Στη συνέχεια δίνονται ονομαστικά σε κάθε ηλικία τα χαρακτηριστικά στις κοινωνικές δεξιότητες:

#### Βρεφική ηλικία :

- ❖ Αδιαφορία ή αποστροφή προς την τρυφερότητα ή την φυσική επαφή, π.χ. τις αγκαλιές με τους γονείς και τα αδέρφια.
- ❖ Απουσία βλεμματικής επαφής, απαντητικότητας στο πρόσωπο ή κοινωνικά κατευθυντικών χαμόγελων
- ❖ Αδυναμία αντίδρασης στη φωνή των γονιών.



### Πρώιμη παιδική ηλικία :

- ❖ Μικρός βαθμός ή απουσία μίμησης πράξεων (π.χ. χτυπήματος χεριών).
- ❖ Δεν επιδεικνύουν ούτε δείχνουν τα παιχνίδια ή τα άλλα αντικείμενα ενδιαφέροντος.
- ❖ Ελάχιστη αναγνώριση ή ανταπόκριση στην ευτυχία ή τη δυσφορία άλλων ανθρώπων.
- ❖ Δείχνουν να είναι στο δικό τους κόσμο ή προτιμούν τις μοναχικές δραστηριότητες.
- ❖ Αποτυγχάνουν να ξεκινήσουν απλά παιχνίδια με άλλους ή να συμμετέχουν σε κοινωνικά παιχνίδια.
- ❖ Παράδοξες συμπεριφορές προς τους ενήλικες (π.χ. επιδεικνύουν πολύ μεγάλη προσκόλληση ή αδιαφορία).

### Ύστερη παιδική ηλικία :

- ❖ Αδυναμία να συμμετέχουν στο παιχνίδι άλλων παιδιών ή ανάρμοστες απόπειρες σε κοινό παιχνίδι (αυτό μπορεί να φανεί ως συμπεριφορά που είναι επιθετική ή προκαλεί αναστάτωση).
- ❖ Απουσία επίγνωσης των κανόνων της σχολικής τάξης (π.χ. ασκούν κριτική στο δάσκαλο, δεν επιθυμούν να συνεργάζονται σε δραστηριότητες της τάξης, αδυναμία να εκτιμήσουν ή να ακολουθήσουν το τρέχον ύφος λόγου, την τρέχουσα αίσθηση της ενδυμασίας ή τα τρέχοντα ενδιαφέροντα).
- ❖ Εύκολα αναστατώνονται από κοινωνικά ή άλλα είδη ερεθισμάτων.
- ❖ Αποτυγχάνουν να έχουν κανονικές σχέσεις με τους ενήλικες (πολύ έντονες σχέσεις ή απουσία σχέσης).

Όσο αφορά την επικοινωνία, η αποτυχία ενός παιδιού να αναπτύξει τη γλώσσα είναι συχνά το πρώτο σημάδι που κάνει τους γονείς να αναζητήσουν ιατρική βοήθεια. Η διαταραγμένη επικοινωνία επηρεάζει και τις λεκτικές και τις μη-λεκτικές δεξιότητες. Μπορεί να ποικίλει από μια πλήρη απουσία λεκτικής ομιλίας έως την χρήση μοτίβων ομιλίας και γλώσσας που είναι εντελώς ατομικά. Ακόμη και εάν ένα παιδί αναπτύσσει γραμματικά σωστή γλώσσα και ομιλία, μπορεί να μην είναι ικανό να διατηρήσει μια συνομιλία που να βγάζει νόημα. Η επικοινωνία συχνά αποτελείται από αδιάκοπη ομιλία προς τους άλλους πάνω σε ένα αγαπημένο θέμα, ακόμη και εάν οι άλλοι προσπαθούν να πάρουν μέρος στη συζήτηση ή προσπαθούν να βάλουν τέλος σε αυτή.

Η κατανόηση της γλώσσας συχνά καθυστερεί και τα περισσότερα παιδιά με σοβαρή μορφή Αυτισμού δεν μπορούν να καταλάβουν μια απλή ερώτηση. Τα παιδιά με Αυτισμό επίσης δεν μπορούν να καταλάβουν ή να μάθουν πλήρως την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Δεν μπορούν να ενσωματώσουν χειρονομίες μέσα στη συζήτηση, να κατανοήσουν το χιούμορ ή το υπαινικτικό νόημα μιας συνομιλίας.

Όπως και με τις κοινωνικές δεξιότητες, η έκπτωση στη γλώσσα και την επικοινωνία έχουν διακριτές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια των σταδίων της παιδικής ηλικίας.

#### Βρεφική ηλικία :

- ❖ Έλλειψη μωρολογίας, δεν δείχνουν ούτε κάνουν άλλες χειρονομίες μέχρι την ηλικία των 12 μηνών.
- ❖ Αποτυχία να μιλήσουν απλές λέξεις μέχρι την ηλικία των 18 μηνών.
- ❖ Δεν έχουν αυθόρμητα φραστικά σχήματα δύο λέξεων μέχρι την ηλικία των 24 μηνών.
- ❖ Απώλεια λεξιλογίου που είχε αποκτηθεί προηγουμένως (αυτό ονομάζεται παλινδρόμηση)

#### Πρώιμη παιδική ηλικία :

- ❖ Μειονεκτική γλωσσική εξέλιξη, ειδικά ως προς την κατανόηση.
- ❖ Η ασυνήθιστη χρήση της γλώσσας.
- ❖ Επαναληπτική χρήση των λέξεων ή φράσεων αντί για τη χρήση φυσιολογικής γλώσσας ανταπόκρισης, κάτι που επίσης ονομάζεται ηχολαλία.
- ❖ Φτωχή ανταπόκριση όταν ακούν το όνομά τους.
- ❖ Έλλειψη αντίδρασης σε λεκτικές νύξεις. Οι γονείς στην αρχή μπορεί να νομίσουν ότι το παιδί έχει προβλήματα ακοής ή ότι είναι κωφό.
- ❖ Ελλειμματική μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. δεν δείχνουν ή έχουν δυσκολία να ακολουθήσουν ένα σημείο και αποτυγχάνουν να χαμογελάσουν κοινωνικά ή να μοιραστούν την ευχαρίστηση και να ανταποκριθούν στο χαμόγελο των άλλων).

#### Ύστερη παιδική ηλικία:

- ❖ Ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη, που περιλαμβάνει αλαλία και αποκλίσεις ως προς την ένταση, τη συχνότητα και το ρυθμό της ομιλίας, σε σχέση με την απόδοση διαφορετικών νοημάτων λέξεων.
- ❖ Εμμένουσα ηχολαλία.
- ❖ Λανθασμένη χρήση των αντωνυμιών (π.χ. αναφέρονται στον εαυτό τους ως ‘εσύ’, ‘αυτός’, ή ‘αυτή’ σε παιδιά που είναι άνω των 3 ετών).
- ❖ Ασυνήθιστο λεξιλόγιο για την ηλικία ή την κοινωνική ομάδα του παιδιού.
- ❖ Περιορισμένη χρήση της γλώσσας ή της επικοινωνίας ή τάση να μιλάνε ελεύθερα και ασταμάτητα μόνο για συγκεκριμένα ζητήματα.

Τέλος στη συμπεριφορά, τα περισσότερα παιδιά με Αυτισμό παραμένουν προσκολλημένα σε πολύ συγκεκριμένες συνήθειες ή ρουτίνες και τείνουν να δείχνουν έντονα σημεία δυσφορίας εάν αυτές οι ρουτίνες διακόπτονται ή αλλάζουν. Τείνουν να έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και συχνά τα απασχολεί αποκλειστικά ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή δραστηριότητα. Ένα παράδειγμα αυτής της δραστηριότητας είναι η επαναληπτική τακτοποίηση ενός ακριβούς αριθμού παιχνιδιών με ακριβώς τον ίδιο τρόπο, αντί του να παίζει μαζί τους. Ένα άλλο παράδειγμα είναι η

απομνημόνευση ημερομηνιών και τηλεφωνικών αριθμών, τους οποίους τείνουν να επαναλαμβάνουν ασταμάτητα.

Παρατηρείται πολύ συχνά ένα παιδί με αυτισμό να γοητεύεται από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, παιχνίδι, εργαλείο ή ακόμη και μέρος του σώματος. Μερικά παιδιά έχουν ένα αγαπημένο ραβδί, κομμάτι ύφασμα, κούπα, παιχνίδι... που θα παίρνουν μαζί τους οπουδήποτε πηγαίνουν ή θα το κρατούν συνέχεια. Εάν προσπαθήσει κάποιος να τους το πάρει, αυτό θα προκαλέσει δυσφορία και σε ορισμένες περιπτώσεις πολύ ταραγμένη ή επιθετική συμπεριφορά.

Τα αυτιστικά παιδιά επίσης τείνουν να έχουν μοτίβα επαναλαμβανόμενων άσκοπων κινήσεων των χεριών, του σώματος ή του κεφαλιού. Παραδείγματα τέτοιων κινήσεων είναι το χτύπημα των χεριών, το κούνημα του κεφαλιού, το λίκνισμα ή το κούνημα. Επίσης συχνά παρατηρούνται ανωμαλίες στη στάση όπως είναι το περπάτημα στις μύτες των ποδιών και παράξενες στάσεις του σώματος.

#### 2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ:

Η χρήση ειδικά σχεδιασμένων διαγνωστικών δοκιμασιών έχει καθιερωθεί στην αξιολόγηση της αυτιστικής διαταραχής. Σήμερα χρησιμοποιούνται διαφορετικές δοκιμασίες, τόσο στην έρευνα όσο και στην κλινική πράξη. Ένα από τα βασικά διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σήμερα από κλινικούς είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών DSM-V.

Η αναθεωρημένη έκδοση του DSM εντοπίζει τις διαταραχές σε τρεις ευρείες περιοχές :

- την κοινωνική αλληλεπίδραση,
- την επικοινωνία,
- τα στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων.

Περιέχει κάποια κριτήρια που εντοπίζονται σε αυτές τις περιοχές.

Η έναρξη ή ο εντοπισμός των συμπτωμάτων τοποθετείται πριν από την ηλικία των τριών χρόνων και η έγκυρη διάγνωση, αξιολόγηση βασίζεται στο αναπτυξιακό ιστορικό, στην καλή παρατήρηση και αξιολόγηση, του παιδιού καθώς και του πλαισίου διαβίωσης.

Υπάρχουν αρκετά τεστ αξιολόγησης των αναπτυξιακών διαταραχών κυρίως ξενόγλωσσα τα οποία δεν είναι απαραίτητο να αναφερθούν καθώς είναι αρκετά παλιά και οι απόψεις χρησιμότητας και εγκυρότητας τους είναι διφορούμενες.

Τέλος, σήμερα είναι δυνατή η αναγνώριση του αυτισμού πριν από την ηλικία των 3 χρονών. Διαφορετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα μπορούν να εντοπιστούν νωρίς, από τον 18ο μηνά της ζωής, με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά τα όποια διαφοροποιούν τον αυτισμό από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως βλεμματική επαφή και ανταπόκριση στο κάλεσμα του ονόματος, συμπεριφορές συνδυαστικής προσοχής, όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παιχνίδι προσποίησης, μίμηση, μη λεκτική επικοινωνία και ανάπτυξη λόγου (Cumine et al. 2000). Επειδή τα συμπεράσματα σχετικά με τη συμπεριφορά μπορεί να είναι υποκειμενικά, η βαθιά γνώση της διαταραχής και η κλινική εμπειρία, είναι καθοριστικής σημασίας.

## 2.5 ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα που αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας, είναι ένας από τους τομείς που παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις στον αυτισμό. Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη γλώσσας. Το παιδί μπορεί να μην έχει καμία δυσκολία με το λόγο ή τη γλώσσα, να την αναπτύξει καθυστερημένα ή να μην την αναπτύξει καθόλου, ανάλογα με τη σοβαρότητα και το βαθμό της διαταραχής. Το βασικό γνώρισμα του αυτιστικού λόγου σχετίζεται με αδυναμίες στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, καθώς και σε στοιχεία της γλώσσας όπως η χροιά της φωνής και ο επιτονισμός (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Ενώ η αδυναμία στην κοινωνική συναλλαγή είναι το κύριο χαρακτηριστικό του αυτισμού, κατανοούμε ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας και της επικοινωνίας. Άρα, κάθε δυσκολία στην ανάπτυξη των γλωσσικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα έχει και το αντίστοιχο αντίκτυπο στην κοινωνική επαφή. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια από τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, παρουσιάζουν δυσκολία τόσο στην ανάπτυξη και κατανόηση της γλώσσας, όσο και στην παραγωγή και τη χρήση της.

Πριν από τη χρήση της γλώσσας είναι το επίπεδο της ανάπτυξης της. Σε έργο του Kuhl το 2000, ο οποίος πραγματεύεται τη γλωσσική ανάπτυξη πληθυσμών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός, λέγεται πως η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι αυτή που επηρεάζει και τη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον πρόσεξε πως ο εγκέφαλος των αυτιστικών παιδιών αντιδρά διαφορετικά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Εν αντιθέσει, στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ο εγκέφαλος διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει ομοιότητες στο περιβάλλον και βάσει αυτών να τις εντάσσει σε κατηγορίες, καθιστώντας δυνατή κι ευκολότερη την ανάπτυξη της γλώσσας. Διαφορές στην εγκεφαλική ανάπτυξη παρατηρήθηκαν σε άλλες νευρο απεικονίσεις που εξέταζαν τη δομή και συμπεριφορά του εγκεφάλου αυτιστικών και μη σύμφωνα με τη θεωρία του Νου (Walenski et al., 2006). Οι διεργασίες κατά τη Θεωρία του Νου στα άτομα με φυσιολογική ανάπτυξη γίνονται σε συγκεκριμένα σημεία του εγκεφάλου, δηλαδή στο μέσο μετωπιαίο αλλά και κατώτερο μετωπιαίο λοβό (κυρίως στην περιοχή Broca) και στον οπίσθιο άνω κροταφικό και βρεγματικό λοβό. Η νευρο-απεικόνιση σε αυτιστικά άτομα έδειξε μειωμένη ενεργοποίηση στις

περιοχές του μετωπιαίου λοβού, στις εμπρόσθιες δηλαδή περιοχές του εγκεφάλου, ενώ αυξημένη ενεργοποίηση σε κροταφικές περιοχές, όλα αυτά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Η θεωρία του Νου προβλέπει την ικανότητα του παιδιού σε πολύ μικρή ηλικία να μοιράζει την προσοχή του ταυτόχρονα σε ένα άλλο άτομο και ένα αντικείμενο ή γεγονός (Walenski et al., 2006). Παιδιά φυσιολογικά αναπτυσσόμενα έχουν αυτήν την ικανότητα ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα κι ελλείψεις στα σημεία της κοινωνικής συναλλαγής που απαιτούν την ύπαρξη αυτής της ικανότητας. Κατά τους Walenski et al, η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, που είναι βασικό γνώρισμα στον αυτισμό και σε όλες τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν τη γλωσσική ικανότητα, συνδέεται με δυσκολίες στην προσοχή και συγκέντρωση, εφόσον έχει παρατηρηθεί ότι με βάση το επίπεδο των τελευταίων μπορούμε να προβλέψουμε την γλωσσική ανάπτυξη στον αυτισμό. Επιπλέον, η διασπασμένη προσοχή είναι αποτέλεσμα υπανάπτυξης του μηχανισμού της αντίληψης, έτσι η δυσλειτουργία γνωστικών μηχανισμών συνεπάγεται και την αδυναμία στην επεξεργασία (γλωσσικών) πληροφοριών.

## 2.6 ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Κατά την ανάπτυξη του παιδιού οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αυτές που αναπτύσσονται πρώτες, εφόσον το βρέφος έχει την ανάγκη να εκφραστεί χρησιμοποιώντας την οπτική επαφή, κινήσεις, και κάποιες φωνές. Σύμφωνα με δοκίμια του Βογινδρούκα αλλά και με μελέτες των Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), η επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρουσιάζει διακριτές διαφορές. Βέβαια, η καθυστέρηση ή η ιδιόμορφη ανάπτυξή τους σε αυτούς τους τομείς εξαρτάται από το βαθμό της αυτιστικής διαταραχής μα και τις νοητικές τους ικανότητες. Τα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας των φυσιολογικών παιδιών σύμφωνα με το μοντέλο Bates 1976 έχουν αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, τώρα θα γίνει λόγος για τα στάδια ανάπτυξης στον αυτισμό.

Η επικοινωνιακή ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών διαφέρει ήδη από το πρώτο στάδιο (διαλεκτικό), έτσι υπάρχουν σημάδια αυτιστικής διαταραχής από πολύ νωρίς. Το κλάμα των παιδιών με αυτισμό έχει δικά του ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, είναι μονότονο και δύσκολο να ερμηνευτεί. Στους 8 μήνες ζωής του, σε αντίθεση με τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, το αυτιστικό παιδί παρουσιάζει περίεργες κραυγές και περιορισμένο ψέλλισμα.

Μέχρι το πρώτο στάδιο, μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών που δεν είχαν καταδείξει πρώιμα σημάδια της διαταραχής τους. Στο δεύτερο, όμως, στάδιο, οι διαφορές με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι εμφανείς και σημαντικές. Καταρχάς, δεν κάνουν χρήση χειρονομιών και δεν τις χρησιμοποιούν ως μέσο για επικοινωνία. Ειδικότερα, έρευνες σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές

(Walenski et al., 2006) έδειξαν πως καταλαβαίνουν και χρησιμοποιούν τη χειρονομία της δήξης όταν θέλουν να ζητήσουν κάτι, δηλαδή όταν αυτή αφορά κάποιο αίτημα. Εν αντιθέσει, διακρίνουμε πλήρη απουσία της ίδιας χειρονομίας σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται για τη δήξη ενός αντικειμένου σε σχέση με κάποιο πρόσωπο ή για να τραβήξουν την προσοχή σε κάτι.

Η οπτική επαφή με τους γύρω τους είναι ακόμα περιορισμένη και το κλάμα τους δυσερμήνευτο. Επίσης, παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη συνοδευόμενη με περιορισμένο λεξιλόγιο, και όσα από αυτά εμφανίσουν στο πρώτο έτος ζωής τους τις πρώτες τους λέξεις, τις παράγουν με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο χωρίς να τις συνοδεύουν με κινήσεις και χωρίς οι ίδιες να φέρουν κάποια σημασία. Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να είναι λίγο καλύτερα σε επίπεδο επικοινωνίας από τα τυπικά αυτιστικά παιδιά, μα και πάλι η επικοινωνία με τους γύρω είναι ιδιόρρυθμη.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης στον αυτισμό, το εκφωνητικό, όπως έχουμε αναφέρει στο πρώτο κεφάλαιο ξεκινά από τον δέκατο πέμπτο μήνα της ζωής του παιδιού μέχρι και την ολοκλήρωση της ανάπτυξης. Κατά αυτό το στάδιο, έχουμε ανάπτυξη του προφορικού λόγου και το παιδί χρησιμοποιεί πια τη γλώσσα για την επικοινωνία του. Όσον αφορά τα αυτιστικά παιδιά, υπάρχει ένα ποσοστό τους που δεν περνούν ποτέ στο τρίτο στάδιο, δεν αναπτύσσουν δηλαδή ποτέ λόγο (ποσοστό που μπορεί να φτάσει κι ως το 50% κατά τους Κάκουρο και Μανιαδάκη, 2013). Όσα καταφέρουν να αναπτύξουν λόγο, αυτός είναι περιορισμένος σε χρήση και εμφανίζεται κυρίως στα θέματα που τα ενδιαφέρουν. Σε αντίθεση με το λεξιλόγιο των παιδιών με φυσιολογική ανάπτυξη, το λεξιλόγιο των αυτιστικών παιδιών στον πρώτο χρόνο ζωής αποτελείται από λιγότερες από δεκαπέντε λέξεις, οι οποίες δε συνοδεύονται από χειρονομίες και σπάνια αναφέρονται σε αντικείμενα του περιβάλλοντος. Έως την ηλικία των τριών ετών, που αποτελεί το στάδιο της μεγάλης γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών που δεν έχουν κάποια διαταραχή, τα αυτιστικά παιδιά δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα με δημιουργικό τρόπο και παρατηρείται το φαινόμενο της ηχολαλίας, το οποίο διατηρείται και σε μεγαλύτερη ηλικία, και πολλές φορές το χρησιμοποιούν ως τρόπο επικοινωνίας. Στη συνέχεια, εμφανίζεται δυσκολία και στο συνδυασμό λέξεων μεταξύ τους και η χρήση του λόγου παραμένει περιορισμένη (Καμπούρογλου, 2003 και Βογινδρούκας, 2003).

Τέλος, κατά γενική ομολογία τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή φαίνεται να παρουσιάζουν ανομοιόμορφη ανάπτυξη στα επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή στη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι περισσότερες περιπτώσεις ατόμων με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό τα οποία εμφανίζουν φυσιολογική ανάπτυξη στα τρία πρώτα επίπεδα, ενώ τα δύο τελευταία, ειδικά ο πραγματολογικός τομέας, αποτελούν σοβαρά προβληματικές περιοχές για την γλωσσική τους ανάπτυξη.

## 2.6.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ

Η φωνολογική ανάπτυξη στον αυτισμό είναι ένα πεδίο που έχει μελετηθεί ελάχιστα, εφόσον αρκετοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η φωνολογία δεν πλήττεται από την αυτιστική διαταραχή ειδικά, αλλά σε περιπτώσεις που διακρίνονται φωνολογικές διαταραχές σε ένα αυτιστικό άτομο, αυτές οφείλονται στις επιπρόσθετες διαταραχές που πιθανώς συνοδεύουν τον αυτισμό όπως η νοητική καθυστέρηση (Βογινδρούκας, 2003). Εν τούτοις, εφόσον γνωρίζουμε ότι ο αυτισμός επηρεάζει και τις κινητικές δεξιότητες του ατόμου, είναι εύλογο να σκεφτούμε ότι ίσως η απώλεια του συντονισμού των κινήσεων του σώματος γενικά και της στοματικής κοιλότητας ειδικά μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στη φωνολογική ανάπτυξη του ατόμου. Συνεπώς, δυσκολίες στους κινητικούς μηχανισμούς θα μπορούσαν να εξηγήσουν ένα μέρος των ανωμαλιών στο φωνολογικό σύστημα, κυρίως τα προβλήματα στην άρθρωση. Αυτό αποδεικνύεται σε έρευνα των Page & Boucher κατά την οποία «το 79% των συμμετεχόντων ατόμων με αυτισμό παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες της στοματοκινητικής λειτουργίας, έτσι η παραγωγή λόγου τους εμποδίζεται λόγω της έλλειψης κινητικού συντονισμού» (Αθανασία Πέτσα, 2011, σελ.18-21).

Επιπλέον, άλλο ένα ζήτημα αποτελεί το κατά πόσο υπάρχουν πραγματικές φωνολογικές ανωμαλίες στο λόγο των ατόμων με αυτισμό ή απλά καθυστερεί η ανάπτυξη της φωνολογίας σε αυτά εφόσον ο αυτισμός παρουσιάζει συμπτώματα αναπτυξιακής καθυστέρησης σε όλους τους τομείς. Σε διάφορες έρευνες όπως των Wolk & Edwards έχουμε δείγματα για διαφορετική χρονολογική ανάπτυξη φθόγγων σε αυτιστικά παιδιά σε σύγκριση με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά και παραγωγή των φθόγγων με διαφορετικά φωνητικά χαρακτηριστικά από τα τυπικά (για παράδειγμα φωνήματα με μικρή διάρκεια να τα τραβούν, να αλλάζουν τον τρόπο ή τον τόπο άρθρωσης των φωνημάτων) (Αθανασία Πέτσα, 2011). Από τα παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει πως ο αυτιστικός λόγος πλήττεται και στον τομέα της φωνητικής όχι λόγω διαταραχών που μπορεί να συνυπάρχουν ή της γενικότερης νευροαναπτυξιακής καθυστέρησης, αλλά να νοηθεί πια η φωνολογία ως ένα από τα επίπεδα γλώσσας που παρουσιάζει ο αυτισμός ειδικά ελλείματα κι ανωμαλίες. Βέβαια, υπάρχει ανάγκη αναλυτικότερης κι εις βάθος μελέτης κι έρευνας για να αποδειχτεί σε ποιο βαθμό και ποια συγκεκριμένα σημεία της φωνολογίας επηρεάζει η αυτιστική διαταραχή.

Οι Walenski et al. (2006) υπογραμμίζουν ιδιαίτερες συμπεριφορές από αυτιστικούς πληθυσμούς σε κάποιες περιοχές της φωνολογίας, ενώ κάποιες άλλες δεν δείχνουν να είναι προβληματικές. Συγκεκριμένα, δε φαίνεται να έχουν πρόβλημα στα ίδια τα φωνήματα ξεχωριστά, ούτε ως προς την παραγωγή ούτε ως προς την κατανόηση. Ανωμαλίες φαίνεται να παρουσιάζουν στον συνδυασμό των φωνημάτων σε μεγαλύτερες δομές. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν για να ελεγχθεί αυτή η ικανότητα των παιδιών με αυτισμό είναι: να επαναλάβουν νεολογικές λέξεις

(=λέξεις που δεν υπάρχουν και δεν έχουν κάποια σημασία οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση τους γλωσσικούς κανόνες μόνο για τη συγκεκριμένη δοκιμασία), να χωρίσουν μια μονάδα σε μικρότερες συλλαβές ή φωνήματα και, τέλος, να συνθέσουν τις μικρότερες μονάδες πάλι σε μεγαλύτερες. Η αδυναμία στην απόδοση των παιδιών στις παραπάνω δοκιμασίες δείχνει πιθανό πρόβλημα συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία της σύνθεσης στη φωνολογία, εφόσον όλες οι δοκιμασίες απαιτούσαν τη χρήση των μηχανισμών της σύνθεσης.

Εκτός όμως από την παραγωγή και κατανόηση φωνημάτων και τη φωνοτακτική φωνή μιας γλώσσας, στη φωνολογία εντάσσονται και κάποια

παραλεκτικά/παραγλωσσικά στοιχεία. Τέτοια είναι ο επιτονισμός, η προσωδία, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός και οι παύσεις. Αυτά είναι τα κυριότερα σημεία της φωνολογίας που φαίνεται να πλήττονται φανερά σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές. Τα τελευταία δεν μπορούν να επεξεργαστούν τα προσωδιακά στοιχεία του περιβάλλοντος και αδυνατούν να διακρίνουν σε ποιο σημείο της πρότασης πρέπει να δώσουν έμφαση (McCann & Perpe, 2003). Κάποια από αυτά μπορεί να μιλούν με λεπτή τσιριχτή φωνή και η πλειονότητα τους κάνει ρομποτική χρήση του λόγου με μονότονη ομιλία, έτσι δεν είναι σε θέση να δείξουν τα συναισθήματα τους μέσω των φωνολογικών αυτών στοιχείων. Επιπλέον, παρουσιάζουν γρήγορο ρυθμό ομιλίας με υψηλό τόνο φωνής, χωρίς όμως να ανεβοκατεβάζουν την ένταση (Καμπουροπούλου & Παπαντωνίου, 2003). Συμπεραίνοντας, ο λόγος των αυτιστικών ατόμων από τη φωνολογική σκοπιά φαίνεται να έχει διάφορες ιδιαιτερότητες που χρήζουν περαιτέρω έρευνας και μελέτης.

Ακόμη, τα υπερτεμαχιακά όμως χαρακτηριστικά της ομιλίας δηλ. ο τονισμός, ο ρυθμός, η προσωδία, το ύψος της φωνής, παρουσιάζουν απόκλιση από το φυσιολογικό.

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποιότητα φωνής και συχνά μιλούν μονότονα. Επίσης ο τόνος και το ύψος της φωνής τους παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα καθώς μπορεί να μην συνοδεύουν κατάλληλα το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης ή μιας κατάστασης. Οι δυσκολίες στο φωνολογικό επίπεδο μπορούν να εξηγηθούν από τη δυσκολία που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό να επεξεργαστούν ή και να χρησιμοποιήσουν τα προσωδιακά στοιχεία του περιβάλλοντος.

## 2.6.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Υπάρχουν λίγες έρευνες που δίνουν αναλυτικά πληροφορίες για τη ανάπτυξη της σύνταξης στον Αυτισμό. Από αυτές προκύπτει ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης η οποία συνδέεται με τη γενικότερή τους αναπτυξιακή καθυστέρηση και μοιάζει με τη δυσκολία που παρατηρείται στα παιδιά με άλλες διαταραχές (π.χ. δυσφασία).

Γενικά τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην χρήση ή στον χειρισμό ορισμένων γλωσσικών τύπων (π.χ. παράλειψη μικρών γραμματικών λέξεων, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, η δυσκολία με τη χρήση των καταλήξεων των ρημάτων, όπως ο αόριστος ή ο παρατατικός) επειδή δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασιολογία τους.

Για να κατανοήσουμε τις δομικές /συντακτικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό θα πρέπει να παρατηρήσουμε εάν και πώς η δομή της γλώσσας τους αλλάζει στα πλαίσια διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Για παράδειγμα συχνά η συνδιαλλαγή, ο διάλογος με έναν ενήλικα δίνει στο παιδί με αυτισμό ένα έτοιμο πλαίσιο μέσα στο οποίο σχηματίζει την απάντησή του. [π.χ. τι κάνει η μαμά; - η μαμά τρώει) Όταν όμως δεν υπάρχει αυτό το πλαίσιο από τον συνομιλητή παρατηρείται μείωση στο ελάχιστο των συντακτικών δομών ή τύπων που χρησιμοποιούν τα παιδιά με αυτισμό για να μεταδώσουν το μήνυμά.



### 2.6.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι το σημαντικότερο γλωσσικό πρόβλημα σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές κι εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη αυτισμού (Walenski et al., 2006). Άτομα που δεν αντιμετωπίζουν καμία γλωσσική διαταραχή προβληματική σε περιοχές της πραγματολογίας, είναι ικανά τόσο να μεταδώσουν λεκτικά το μήνυμα που επιθυμούν στον συνομιλητή τους, όσο και να καταλάβουν την επικοινωνιακή πρόθεση αυτών (Βογινδρούκας, 2005α & Τερζή, 2013). Στον πραγματολογικό τομέα συμπεριλαμβάνονται ακόμα γνώσεις που έχει ο ομιλητής για τον κόσμο και την επικοινωνία φυσικά κι εμπειρικά, χωρίς ρητή διδασκαλία. Τέτοιες για παράδειγμα είναι φράσεις ή κινήσεις που δείχνουν την έναρξη μιας συζήτησης (ένας συγκεκριμένος χαιρετισμός) ή το τέλος της (άλλου είδους αποχαιρετισμός).

Αφού δώσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο τον ορισμό της πραγματολογίας, πρέπει να προσθέσουμε ότι σε αυτόν τον τομέα συμπεριλαμβάνονται οι κανόνες και οι πράξεις συνομιλίας όπως περιγράφηκαν από το μοντέλο του Austin και η αρχή της συζήτησης από τον Grice. Όλα τα παραπάνω είναι θεωρίες που ορίζουν τους κανόνες που διέπουν την ανθρώπινη συνομιλία ώστε αυτή να είναι διεξάγεται με επιτυχία. Μία έρευνα με σημαντικά ευρήματα είναι αυτή των Wetherby και Prutting που εξέτασε την πραγμάτωση των γλωσσικών πράξεων των παιδιών με αυτισμό που σχετίζονται με την κοινωνική συναλλαγή, δηλαδή τις αιτήσεις, τον τρόπο σχολιασμού κτλ. (Walenski et al., 2006). Η χρήση της γλώσσας για να ζητήσουν κάτι ή να διαμαρτυρηθούν αποδείχτηκε να μην έχει σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και των παιδιών με αυτισμό. Αυτά που βρέθηκαν να απουσιάζουν παντελώς από τα αυτιστικά παιδιά σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου ήταν τα εξής: σε διάλογο με άλλο άτομο αδυνατούν να αναγνωρίσουν τον ακροατή, δηλαδή να αντιδρούν με τρόπο που δείχνει ότι καταλαβαίνουν ότι ο άλλος τους ακούει, να ζητήσουν πληροφορίες για κάτι και να κάνουν σχόλιο. Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά αλλά όχι αξιοπερίεργα, εφόσον κι άλλες έρευνες έχουν δείξει αδυναμίες στα συγκεκριμένα σημεία, καθώς γίνεται έντονη αναφορά σε γενικό πρόβλημα των αυτιστικών πληθυσμών να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις που δείχνουν ότι συμφωνούν με κάτι ή ότι προσέχουν τον συνομιλητή τους (σε δοκιμασίες στα παραπάνω βρέθηκε ότι τα αυτιστικά παιδιά αποδίδουν χαμηλότερα ακόμα κι από παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή) (Walenski et al., 2006).

Η πραγματολογία διακρίνεται στην «προλεκτική» πραγματολογία κατά την οποία το παιδί επικοινωνεί με άλλα μέσα διότι δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα ο προφορικός λόγος, και στην «λεκτική» πραγματολογία όπου πια ο προφορικός λόγος είναι το μέσο του παιδιού για επικοινωνία. Ας δούμε ξεχωριστά τις δύο κατηγορίες συγκρίνοντας παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και άλλα με αυτιστική διαταραχή. Κατά το στάδιο της προλεκτικής πραγματολογίας, έχουμε τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να επικοινωνήσει με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2003), τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αντιδρούν αντανεκλαστικά στο περιβάλλον με επικοινωνιακά μέσα το κλάμα, την οπτική επαφή και τις διάφορες κινήσεις, και σύμφωνα με την απόκριση του περιβάλλοντος στην καθεμία κίνηση τους, δίνουν νόημα σε αυτές χτίζοντας έτσι σιγά σιγά τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Το περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή ανάπτυξη, διότι ακούγοντας τις φωνές των ατόμων γύρω του, το βρέφος ξεκινά τα ψελλίσματα. Πριν από τις πρώτες φωνές, τα βρέφη χρησιμοποιούν την οπτική επαφή με τη μητέρα τους, ως τον πρώτο τρόπο επικοινωνίας. Αυτό γίνεται με συγχρονισμένο τρόπο στα

φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Κατά τις Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), σε μελέτη τους για τα γλωσσικά προβλήματα σε αυτιστικά παιδιά, κατά το στάδιο της προλεκτικής πραγματολογίας, βρέφη που αργότερα διαγνώστηκαν με αυτιστικές διαταραχές, δεν έδειχναν προθέσεις για επικοινωνία. Επιπλέον, παρουσίαζαν μη συγχρονισμένη βλεμματική επαφή, σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Κατά την ίδια μελέτη, βρέφη με αυτισμό είναι ανίκανα να συνδυάσουν τη προσοχή τους και κάνουν ελάχιστες χειρονομίες, ενώ το σώμα τους παραμένει άκαμπτο. Επιπροσθέτως, δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον ή με τους ανθρώπους, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την προσωδία του λόγου αλλά και τις εκφράσεις των προσώπων των άλλων ατόμων. Η αντίδραση τους στα διάφορα ερεθίσματα φαίνεται να μην έχει συνέπεια, ενώ στα περισσότερα δεν αντιδρούν (Βογινδρούκας, 2005β).

Οι διαφορές μεταξύ αυτιστικών παιδιών με αυτά που αναπτύσσονται φυσιολογικά στη λεκτική πραγματολογία είναι περισσότερες και πιο ευδιάκριτες στην καθημερινότητα. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά που δεν έχουν καμία γλωσσική διαταραχή αρχίζουν να κάνουν χρήση του λόγου για να επιτελέσουν διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες. Σε αυτό συντελεί η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού (Καμπούρογλου, 2003). Στα πιο πρώτα στάδια χρησιμοποιεί το λόγο για να εκφράσει στους άλλους τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του, ενώ σε επόμενο στάδιο σκέψεις και πιο πολύπλοκους προβληματισμούς. Μεγαλώνοντας το παιδί είναι σε θέση να κάνει συζήτηση, σύμφωνα με το Βογινδρούκα (2003 & 2005β), που αρχικά είναι πιο περιορισμένη και σύντομη (γύρω στα τρία χρόνια ζωής του παιδιού) αλλά μετά τα πέντε έχει αναπτύξει πλήρως τις βασικές λεκτικές του ικανότητες και μπορεί να συναλλάσσεται ικανοποιητικά. Έτσι, είναι σε θέση να αφηγηθεί ένα περιστατικό που του συνέβη, να ανοίξει ένα θέμα συζήτησης που το ενδιαφέρει καθώς και να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει κανόνες που διέπουν την κοινωνία και την επικοινωνία. Πολύπλοκες δομές όπως τα πλαγίως μεταδιδόμενα νοήματα (το υπονόημα και η μη κυριολεκτική χρήση του λόγου), οι διαπραγματεύσεις και η ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων γίνεται μετά τα επτά χρόνια ζωής του παιδιού, εφόσον είναι και το στάδιο που το σχολείο εμπλέκεται στη ζωή του.

Από την άλλη, παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτιστική διαταραχή, εμφανίζουν δυσκολίες σε όλα τα παραπάνω. Η λεκτική πραγματολογία είναι η πιο προβληματική γλωσσική περιοχή για όλες τις γλωσσικές διαταραχές, συνεπώς αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να διεξάγουν ένα καθημερινό διάλογο. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αφήγηση, στο σχολιασμό, στην αιτιολόγηση γεγονότων μα και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Βογινδρούκας, 2003).

Κατά την αφήγηση, δεν μπορούν να διακρίνουν την ποσότητα των πληροφοριών που πρέπει να μεταδώσουν, αλλά και την σχέση των πληροφοριών μεταξύ τους, συμπέρασμα που εξάγεται από δοκιμασία κατά την οποία τα άτομα με αυτισμό δεν προσέθεταν πληροφορίες στο λόγο τους που θα βοηθούσαν τον ακροατή (Walenski at al., 2006). Επιπλέον, φαίνεται ότι δεν είναι σε θέση να απαντούν επαρκώς στις ερωτήσεις σε διηγήσεις, ιδιαίτερα όταν πρέπει να αναφερθούν σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή μέρη. Τα παραπάνω στοιχεία συνδέονται με το γεγονός ότι υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν χαμηλή απόδοση σε δοκιμασίες που απαιτούν τη χρήση της αναφοράς στο λόγο (Walenski at al., 2006).

Επιπρόσθετα, τα αυτιστικά άτομα είναι δύσκολο να ξεκινήσουν μια συζήτηση αλλά και να τη διατηρήσουν, εφόσον λόγω των εμμονών σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, δεν μπορούν να βρουν θέμα συζήτησης (Βογινδρούκας, 2003). Ειδικότερα, άλλοι επιστήμονες όπως Capps et al, Tager-Flusberg καθώς και Happé

παρατήρησαν ότι η απόδοση παιδιών με αυτισμό σε δοκιμασίες στη Θεωρία του Νου συνδέεται με πολλές όψεις της γλωσσικής κι επικοινωνιακής ικανότητας: με την ικανότητα των παιδιών να διατηρήσουν το θέμα συζήτησης και με τη μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, ιδιαίτερα ως προς την κατανόηση των προθέσεων των άλλων στην επικοινωνία (Walenski et al., 2006). Σημαντική αδυναμία αποτελεί, δηλαδή, η κατανόηση των κοινωνικών κανόνων κι έτσι αδυνατούν να κάνουν χρήση του λόγου βάσει αυτών. Μία από τις χαρακτηριστικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος είναι η ανικανότητα τους να αντιληφθούν τις επικοινωνιακές προθέσεις και τα συναισθήματα του συνομιλητή μα και το νοητικό τους επίπεδο, οι οποίες συνδέονται με τη Θεωρία του Νου (Walenski et al., 2006).

Κατά τη θεωρία αυτή, οι αυτιστικοί πληθυσμοί είναι ανίκανοι να συνδέσουν τη συμπεριφορά κάποιου (ακόμα και του εαυτού τους) με τη διανοητική του κατάσταση, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ανωμαλίες στην πραγματολογία και τις λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες (Walenski et al, 2006). Ο Βογινδρούκας (2005α) εξηγεί πως το πρόβλημα στον προσδιορισμό της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή προκαλείται λόγω της αδυναμίας τους να δημιουργήσουν νοητικές παραστάσεις με βάση τις γνώσεις τους για τον κόσμο γύρω τους. Όπου, όμως, η χρήση στης γλώσσας δεν απαιτεί να γνωρίζει κανείς την διανοητική κατάσταση του άλλου, δεν εντοπίζεται κανένα πρόβλημα στους αυτιστικούς (Walenski et al., 2006)

Ενώ σε αυτό το στάδιο τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν το λόγο αποτελεσματικά για να επιτύχουν την επικοινωνία, τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν μέσω του προφορικού λόγου με αποτέλεσμα η αδυναμία αυτή στην έκφραση να τα οδηγεί σε εκρήξεις θυμού και περίεργες έντονες κινήσεις σώματος στην προσπάθεια τους να μεταδώσουν το μήνυμα που επιθυμούν (Βογινδρούκας, 2003).

Τέλος, ένα πολύ ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του αυτισμού που κατέχει την πρώτη θέση στην λίστα των γλωσσικών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι η δυσκολία τους να κατανοήσουν τη μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας. Όπως πληροφορούμαστε από τη μελέτη των Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2003), τα παιδιά αυτά είναι ανίκανα να επεξεργαστούν πλάγιες γλωσσικές δομές που περιέχουν υπο-νοήματα ή αινίγματα και πολύσημες έννοιες. Φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται την ειρωνεία, τις μεταφορές, τα λογοπαίγνια και τους ιδιωτισμούς. Επιθυμώντας να δείξουν τον κυριολεκτικό τρόπο σκέψης των αυτιστικών παιδιών, οι δύο παραπάνω λογοπεδικοί χρησιμοποιούν το εξής παράδειγμα ενός διαλόγου με αυτιστικό άτομο στη μελέτη τους: στην ερώτηση «Μπορείς να μου δώσεις το αλάτι;» το αυτιστικό παιδί απάντησε «Ναι». Αυτό δείχνει ότι ήταν ανίκανο να αντιληφθεί και τα δύο επίπεδα ανάλυσης του παραπάνω εκφώνηματος. Αντί να καταλάβει το πρωταρχικό επίπεδο του εκφώνηματος που είναι η πλάγια αίτηση, και να αποκριθεί σε αυτό (δηλαδή, να δώσει το αλάτι), λειτούργησε μόνο βάσει του κυριολεκτικού τρόπου σκέψης και αντέδρασε στο δευτερεύον επίπεδο της κυριολεκτικής ερώτησης (δηλαδή, αντιλήφθηκε το εκφώνημα ως μια ερώτηση για την ικανότητα του να δώσει το αλάτι). Τέτοια μορφή έχουν οι περισσότεροι διάλογοι με ένα αυτιστικό παιδί, γεγονός που στέκεται εμπόδιο στην αποτελεσματική χρήση και κατανόηση του λόγου και τη συναλλαγή με άλλα άτομα.

Όσο αφορά τον μεταφορικό λόγο, συχνά τα αυτιστικά άτομα επινοούν δικά τους ονόματα για διαφορετικά αντικείμενα που στην πραγματικότητα είναι ίδια (ποδήλατο, ρόδες στη λάσπη ρόδες στο γρασίδι πόδια στα πετάλια) ή κάνουν παράδοξα «ιδιοσυγκρασιακά» σχόλια δηλ σχόλια που βασίζονται σε μοναδικές συσχετίσεις και δεν αναφέρονται σε ευρύτερες εμπειρίες που είναι προσιτές και στον ομιλητή και στον ακροατή. Η ιδιοσυγκρασιακή ομιλία υποδηλώνει έλλειψη ενδιαφέροντος ή ανάγκης να μοιραστούν με τον ακροατή ένα γενικότερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης στο οποίο εμπλέκονται ενεργά και οι δυο. Η έλλειψη αυτή υποδηλώνει μια αδυναμία να εκτιμήσουν την κατανόηση των ακροατών. Έτσι οι πληροφορίες που μεταφέρουν παραμένουν λεπτομερή και αυτόνομα κομμάτια που δεν ανήκουν σε ένα ευρύτερο, συνεκτικό πρότυπο.

Δυσκολίες που συνδέονται με την απουσία νοητικής ευκαμψίας σχετίζονται και με την αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών, καθώς τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά το «εγώ» και το «εσύ». Για τον εαυτό τους μπορεί να χρησιμοποιήσουν το «εσύ», «αυτός», «αυτή» ή το όνομά τους σαν αντανάκλαση του πώς ακούν ότι απευθύνονται οι άλλοι σε αυτά. Επίσης πολύ συχνά εάν ρωτήσουμε ένα παιδί με αυτισμό «θέλεις ένα μπισκότο» όταν βρίσκεται στο στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης, θα επαναλάβει «θέλεις ένα μπισκότο» εννοώντας «εγώ». Η ερμηνεία της ανάλυσης των αντωνυμικών λαθών σχετίζεται με τη λεγόμενη δεικτική λειτουργία των προσωπικών αντωνυμιών. Τα αυτιστικά παιδιά υπόκεινται μόνο στην ανάγκη για τοπική αλλά όχι σφαιρική συνοχή, γεγονός που σημαίνει ότι συνταιριάζουν μια πολύ περιορισμένη ποσότητα πληροφοριών. Οι αντωνυμίες χρησιμοποιούνται διαφορετικά ανάλογα με την πρόθεση του ομιλητή. Έτσι ενώ τα φυσιολογικά παιδιά παίρνουν υπόψη τους μεγαλύτερες ποσότητες πληροφοριών, κατανοούν τον τρόπο που οι αντωνυμίες σχετίζονται με τα προηγηθέντα ή συνεπαγόμενα και διαλέγουν το ουσιαστικό ή την αντωνυμία που εξυπηρετεί καλύτερα τη συνοχή του διαλόγου.

Τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με τους χρόνους για παρόμοιους λόγους. Η δυσκολία δεν αποτελεί γραμματικό πρόβλημα αλλά πρόβλημα γνώσης του κατάλληλου τρόπου χρήσης των χρόνων. Καθώς δυσκολεύονται στην κατανόηση του λόγου συχνά παρουσιάζουν το χαρακτηριστικό της ηχολαλίας, της χωρίς κατανόηση κυριολεκτικής επανάληψης λέξεων ή φράσεων που έχει πει κάποιος άλλος (άμεση ηχολαλία) ή που άκουσαν σε ανύποπτο χρόνο (ετεροχρονισμένη ηχολαλία). Η ηχολαλία μπορεί να θεωρηθεί ως προσπάθεια επικοινωνίας ή ως παιχνίδι με τη γλώσσα. Συχνά η ηχολαλία άμεση ή ετεροχρονισμένη δεν αποτελεί μόνο μια χρήση της γλώσσας που στερείται νοήματος όπως πιστευόταν κάποτε αλλά μια προσπάθεια ελέγχου της κατάστασης με περιορισμένα διαθέσιμα μέσα. Ενώ οι φυσιολογικοί άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν συνεχώς νέους συνδυασμούς λέξεων και να τους προσαρμόζουν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και τα ενδιαφέροντα του συνομιλητή, η ευκαμψία αυτή είναι πολύ δύσκολη ακόμα και στα προικισμένα αυτιστικά άτομα.

Αυτά καταφεύγουν αδιάκριτα στη χρήση εκφράσεων και προτάσεων που έχουν μάθει απ' έξω από άλλους χωρίς να τις αναλύουν ως προς το νόημά τους ή να τις «μεταφράζουν». Η καλύτερη κατανόηση της καθυστερούμενης ηχολαλίας αντικρούει το κλισέ του αυτιστικού παιδιού που αποφεύγει την επαφή – ισχύει το αντίθετο – τα άτομα με αυτισμό προσπαθούν να επικοινωνήσουν μόνο που έχουν στη διάθεσή τους περιορισμένα μέσα.

Για παράδειγμα, όταν ο Δημήτρης θέλει να ακούσει μουσική λέει πάντοτε «πάρ'τα χέρια σου από το ραδιόφωνο, θα το σπάσεις». Αυτό συμβαίνει επειδή ακούει αυτή την πρόταση από το περιβάλλον του κάθε φορά που πάει κοντά στο ραδιόφωνο. Θέλει να πει «θέλω να ακούσω μουσική» αλλά οι γύρω του δεν το καταλαβαίνουν αυτό, έτσι ζητάει με τον τρόπο που μπορεί κι όχι όπως θα έπρεπε. Έτσι οι εκφράσεις όπως του Δημήτρη έχουν πολύ συγκεκριμένη προέλευση και συνεχίζουν να διατηρούν το ίδιο νόημα. Οι δυσκολίες με τις αντωνυμίες, τους σχετικούς όρους του χώρου και χρόνου, η εμμονή των ιδιοσυγκρασιακών σχολίων και η ευρύτητα της ηχολαλίας αποτελούν φαινόμενα που μοιάζουν με τις κορυφές ενός τεράστιου παγόβουνου. Το παγόβουνο είναι η έλλειψη εκτίμησης του ευρύτερου νοήματος που περιλαμβάνει τις προθέσεις του ομιλητή. Έτσι τα προαναφερθέντα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτιστικού Λόγου μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα και όχι ως αιτία μιας ορισμένης επικοινωνιακής ανεπάρκειας.

Η διαταραχή της επικοινωνίας στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι εμφανής και, την ίδια στιγμή, αδιόρατη. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό όταν φανταστούμε ότι υπάρχουν δύο είδη επικοινωνίας. Το ένα είδος είναι ύπιστης σημασίας και προτεραιότητας για τα φυσιολογικά άτομα, και αποτελεί την «πλήρως ηθελημένη επικοινωνία» που σημαίνει ότι οι πληροφορίες που δίνονται συνδέονται με νοητικές καταστάσεις και παράλληλα αξιολογούνται. Το άλλο είδος εφαρμόζεται στη μεταβίβαση στοιχειωδών μηνυμάτων. Η πιστή μεταβίβαση πληροφοριών δεν είναι ασήμαντο επίτευγμα. Παρόλα αυτά στην καθημερινή επικοινωνία περιμένουμε από τους ακροατές να γνωρίζουν ότι τα μηνύματα δεν εμπεριέχουν μόνο τη σημασία που κυριολεκτικά μεταφέρουμε αλλά συνήθως και κάτι περισσότερο. Αυτό που πραγματικά έχει σημασία είναι η ουσία του μηνύματος και όχι το ίδιο το μήνυμα. Με άλλα λόγια χρειάζεται να γνωρίζουμε σαν ακροατές γιατί ο ομιλητής μεταφέρει αυτή τη σκέψη (και όχι κάποια άλλη) και χρειάζεται επίσης σαν ομιλητές να είμαστε βέβαιοι ότι έχουμε γίνει κατανοητοί κατά τον τρόπο που θέλουμε να γίνουμε κατανοητοί. Στην πραγματικότητα τα στοιχειώδη μηνύματα (όπου μόνο το περιεχόμενο έχει σημασία) είναι τόσο σπάνια στις καθημερινές συνομιλίες που τείνουν να ερμηνεύονται από την πλευρά κάποιου απώτερου επικοινωνιακού στόχου ακόμη και όταν ο στόχος αυτός δεν είναι υπαρκτός. Συχνά στην περίπτωση των αυτιστικών ατόμων η αποτυχία ή η έλλειψη επικοινωνίας οφείλεται στη μη κατανόηση εξαρχής του λόγου για τον οποίο υποβλήθηκε μια ερώτηση με αποτέλεσμα να δίνεται ακατάλληλη απάντηση π.χ «μπορείς να μου δώσεις το αλάτι» – «μπορώ». Οι ομιλητές δεν παρέχουν μόνο περισσότερες πληροφορίες από όσες περιέχονται στο βασικό μήνυμα αλλά παρέχουν και αξιολογημένες πληροφορίες. Έτσι είναι σε θέση να πετύχουν διαφορετικούς βαθμούς κατανόησης που κυμαίνονται από την εσκεμμένη ασάφεια (π.χ. υπαινιγμός) έως την κατηγορηματική ακρίβεια της λεκτικής ακρίβειας. Για να γίνει αυτό εφικτό ο ομιλητής χρησιμοποιεί ένα πλήθος επικοινωνιακών εργαλείων όπως τον πλεονασμό, την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων, τον τόνο φωνής καθώς και μία γκάμα μη – λεκτικών σωματικών σημείων που μπορούν να αξιοποιηθούν. Στον Αυτισμό η πραγματική ηθελημένη επικοινωνία μειονεκτεί σε αντίθεση με τη μεταβίβαση στοιχειωδών μηνυμάτων.

Ως εκ τούτου δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα τον χιουμοριστικό και πνευματώδη λόγο. Μερικές φορές τα σχόλιά τους γίνονται κατανοητά ως ακατάλληλα, αγενή ή αστεία ή και υπέρ του δέοντος ευγενικά. Όλες αυτές οι παρατηρήσεις προκύπτουν από το γεγονός ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν γίνονται κύριοι

του πλήθους των εργαλείων που επιτρέπουν στην επικοινωνία να αναπτυχθεί σε εξαιρετικά εκλεπτυσμένο επίπεδο.

## 2.7 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Η θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού, επικεντρώνεται στη βελτίωση της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του παιδιού με τη χρήση προσαρμοσμένων σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση σχεδίων και προγραμμάτων θεραπευτικής αντιμετώπισης. Αυτά επικεντρώνουν στα σημεία αναπτυξιακής ισχύος και αδυναμίας του παιδιού και έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρξει πρώιμη παρέμβαση. Για να εξασφαλίσουμε ότι το παιδί λαμβάνει την κατάλληλη θεραπευτική αντιμετώπιση, το συνολικό πρόγραμμα θεραπευτικής αντιμετώπισης πρέπει να διαμορφωθεί από τους γονείς ή τον φροντιστή μαζί με επαγγελματίες των υπηρεσιών υγείας και ειδικούς στην εκπαίδευση και την συμπεριφορά. Καθώς δεν υπάρχει κάποια μοναδική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των ατόμων με Αυτισμό, η θεραπευτική αντιμετώπιση περιλαμβάνει πληθώρα προσεγγίσεων όπως:

- ❖ Συμπεριφοριστικές
- ❖ Προγράμματα εναλλακτικής επικοινωνίας
- ❖ Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- ❖ Προσεγγίσεις ενίσχυσης του παιχνιδιού
- ❖ Αισθητηριακές- κινητικές
- ❖ Ψυχοθεραπευτικές
- ❖ Βιοχημικές

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς είναι συμπεριφοριστική προσέγγιση που εφαρμόζεται εδώ και 40 χρόνια με αρκετή επιτυχία. Βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης (σχέση ερεθίσματος- αντίδρασης), καθώς και σε άλλες αρχές συμπεριφοριστικής μάθησης με στόχο την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Υπάρχουν τρεις βασικές έννοιες στην προσέγγιση αυτή.

Η θετική συμπεριφοριστική υποστήριξη η οποία σκοπεύει να διευκολύνει τα παιδιά να αποκτήσουν συμπεριφορές που τα βοηθάνε να προσαρμοστούν και να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά. Για να το κατορθώσουν αυτό πρέπει να ξεπεράσουν και να εξαλείψουν τις συμπεριφορές που είναι καταστροφικές και δυσπροσαρμοστικές με αποτέλεσμα να τα στιγματίζουν. Πρωταρχικός της στόχος είναι η διδασκαλία λειτουργικών και επιθυμητών συμπεριφορών που θα αντικαταστήσουν τελικά την προβληματική και ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Η δεύτερη τάση που εισήχθη πρόσφατα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι η λειτουργική αξιολόγηση ,δηλαδή η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων υποστήριξης της συμπεριφοράς. Η τρίτη έννοια είναι η εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία ,η οποία διδάσκει στο παιδί με ποιο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας για να αποκτήσει ένα αντικείμενο που επιθυμεί.

Συνοψίζοντας, τα στοιχεία που πρέπει να συμπεριλαμβάνει μια ολοκληρωμένη θεραπεία για να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, είναι τα εξής:

- ❖ Πρέπει να δίνεται έμφαση στην εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω της ενίσχυσης με τις κατάλληλες ανταμοιβές.
- ❖ Η οικογένεια πρέπει να συμμετάσχει ενεργά στη θεραπεία.
- ❖ Στην αρχή της θεραπευτικής προσέγγισης, η διδασκαλία πρέπει να γίνεται σε ατομικό και όχι σε ομαδικό επίπεδο, επειδή τα παιδιά στο αρχικό στάδιο αντιδρούν καλύτερα στην ατομική προσέγγιση.
- ❖ Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης είναι πολύ σημαντική, για αυτό το παιδί με αυτισμό πρέπει να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο.
- ❖ Η κατανόηση της επικοινωνίας ως ένα βαθμό, είναι ζωτικής σημασίας και η εκδήλωση κατάλληλων επικοινωνιακών συμπεριφορών πρέπει να διδαχτούν μία προς μία. Αυτό συμβαίνει επειδή η διδασκαλία μίας συμπεριφοράς σπάνια οδηγεί στην εμφάνιση άλλων σχετικών συμπεριφορών που δεν έχουν διδαχτεί.
- ❖ Πρέπει να προσδιοριστούν η ένταση και η διάρκεια της θεραπείας (40 ώρες/εβδομάδα). Στην αρχή οι περισσότερες από αυτές τις ώρες αφιερώνονται στην επικοινωνία (λεκτική και μη) και στη συνέχεια ο χρόνος μοιράζεται ανάμεσα στην ενσωμάτωση με τους συνομηλίκους και την κάλυψη των γνωστικών και επικοινωνιακών ανεπαρκειών.

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς έχει αποδειχτεί μέσα από πολυάριθμες επιστημονικά μελέτες ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία ορισμένα από τα συμπτώματα του αυτισμού. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και ορισμένες αδυναμίες που έχουν επισημανθεί και αναμένεται να ξεπεραστούν για να βελτιωθεί ακόμα περισσότερο η εν λόγω μέθοδος.

Από την άλλη, η Γνωστική- Συμπεριφορική θεραπεία, συνδυάζει δύο αποτελεσματικά είδη ψυχοθεραπείας, τη γνωστική και τη συμπεριφορική και είναι αποτελεσματική σε ορισμένα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας τα οποία έχουν ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της καθημερινότητας, της σχέσης τους με άλλους ανθρώπους αλλά και με τον ίδιο τους τον εαυτό.

Η συμπεριφορική θεραπεία βοηθάει το άτομο να αποδυναμώσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε προβληματικές συνθήκες και στις συνήθειες αντιδράσεις του, όπως ο φόβος, ο θυμός, η κατάθλιψη, η αυτοκαταστροφή και η ηττοπάθεια. Η γνωστική θεραπεία του επιτρέπει να κατανοήσει ότι συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς προκαλούν ανεπιθύμητα συμπτώματα και το κάνουν είτε να αισθάνεται άγχος, κατάθλιψη ή θυμό χωρίς κανένα συγκεκριμένο λόγο είτε να επιλέγει να εκτελέσει λανθασμένες πράξεις.

Τα παιδιά με αυτισμό όπως τονίστηκε παραπάνω, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους ή άλλους ανθρώπους με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονη κοινωνική απόρριψη και απομόνωση που μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη. Οι περισσότεροι θεραπευτές και γονείς, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο γνωστικό τομέα και αγνοούν την κοινωνική ανάπτυξη που τη θεωρούν υποδεέστερη, γιατί πιστεύουν ότι δεν προάγει την ακαδημαϊκή επίδοση και κατ' επέκταση την ένταξη στο σχολείο. Ωστόσο, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πάρα πολύ σημαντική και πρέπει να δουλευτεί για να ενσωματωθεί το παιδί στην κοινωνία και να αρχίσει να μαθαίνει από το περιβάλλον του.

Δύο από αυτές τις προσεγγίσεις που έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, και μπορούν να εφαρμοστούν και στο χώρο του σχολείου, είναι οι κοινωνικές σχέσεις( μέσω κοινωνικών ιστοριών) και ο κύκλος των φίλων.

Η Carol Gray (1994) ανέπτυξε τις “κοινωνικές ιστορίες” και εφάρμοσε αυτήν την προσέγγιση για να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό. Μια κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση που είναι προβληματική για ένα παιδί με αυτισμό, ενώ παρέχει ταυτόχρονα οδηγίες για την εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων. Παρέχει ουσιαστικά ένα κοινωνικό σενάριο που μελετάει το παιδί με απώτερο σκοπό να μάθει πως πρέπει να αντιδράει σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Όπως είναι λογικό, κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό του επίπεδο.

Μία ακόμη προσέγγιση που έχει χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της ένταξης παιδιών με διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος στο χώρο του σχολείου είναι ο «κύκλος των φίλων». Πρόκειται για μια συστημική προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει ότι η δύναμη της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ατομική συμπεριφορά.

Το κύριο κοινωνικό επίτευγμα του παιδιού είναι η ικανότητά του να συνεργάζεται με έναν κοινωνικό σύνεταρο. Όταν τα παιδιά μεταφέρουν μηνύματα κατανοούν πώς να παίζουν ένα συγκεκριμένο παιχνίδι. Το σημάδι ή η πρόσκληση για να ξεκινήσει ένα παιχνίδι (π.χ. ένα βλέμμα), το σήμα για να αντιστραφούν οι ρόλοι (π.χ. «είναι η σειρά μου»), το πώς δηλώνουν ότι μοιράζονται αυτή τη γνώση και η μεταφορά των μηνυμάτων από τα παιδιά διευκολύνει ένα ευρύτερο φάσμα παιχνιδιών και παραλλαγές στα θέματα των παιχνιδιών καθώς και πρώιμες μορφές προσποιητού παιχνιδιού. Από τις πολλές μορφές παιχνιδιού, το κοινωνικό παιχνίδι είναι αυτό που έχει περισσότερο ενδιαφέρον μιας και αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις επειδή απαιτεί τη συμμετοχή και τη συνεργασία και άλλων ατόμων πέρα από το παιδί με αυτισμό.

Επιπροσθέτως, πολλοί επιστήμονες πιστεύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό βιώνουν υπερβολική ή ανεπαρκή αισθητηριακή διέγερση σε σύγκριση με τους περισσότερους ανθρώπους και αδυνατούν να αντιδράσουν με τον κατάλληλο τρόπο στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, κάποιες από τις στερεοτυπικές συμπεριφορές τους μπορεί να ερμηνεύονται ως απόπειρες των παιδιών να μετριάσουν το επίπεδο των ερεθισμάτων που λαμβάνουν. Πάνω σε αυτή τη βάση, έχουν δημιουργηθεί οι αισθητηριακές- κινητικές προσεγγίσεις οι οποίες αν και δεν



θεραπεύουν τον αυτισμό μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά με άλλα προγράμματα για να συμβάλουν στην αντιμετώπιση ορισμένων συμπτωμάτων.

Η μέθοδος της αισθητηριακής ολοκλήρωσης αναπτύχθηκε από την Jean Ayres το 1972 και βασίζεται στην υπόθεση ότι η αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι μια νευροβιολογική διαδικασία και ότι τα παιδιά με αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές βιώνουν δυσλειτουργίες στον τρόπο ενσωμάτωσης των αισθητηριακών δεδομένων από τον εγκέφαλο. Είναι μια θεραπεία που έχει εφαρμοστεί εκτεταμένα σε άτομα με αυτισμό για να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν ορισμένες δυσκολίες και ενώ δεν αποτελεί μια ολοκληρωμένη θεραπευτική πρόταση σύμφωνα με τις περισσότερες επιστημονικά αποδεκτές έρευνες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά με μια αποδεδειγμένα χρήσιμη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση φαρμάκων για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του αυτισμού έχει αυξηθεί και αν και είναι γνωστό ότι δεν μπορούν να θεραπεύσουν εξ ολοκλήρου τον αυτισμό, έχει αποδειχτεί ότι πολλά βελτιώνουν διάφορα συμπτώματα που σχετίζονται με τον αυτισμό και αυξάνουν έτσι την ικανότητα του ατόμου να επωφεληθεί από εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, πολλά άτομα παρουσιάζουν πολλαπλά προβλήματα όπως κατάθλιψη ή επιληπτικές κρίσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν με συγκεκριμένα φάρμακα. Επίσης, τα αντιψυχωτικά και ηρεμιστικά φάρμακα χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της σοβαρής επιθετικότητας, του αυτότραυματισμού, του εκνευρισμού ή της αϋπνίας. Αντιθέτως, σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει έντονο πρόβλημα διάσπασης προσοχής μπορεί να χορηγηθούν διεγερτικά για να διατηρήσει την προσοχή του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να μπορέσει να παρακολουθήσει παράλληλα κάποια εκπαιδευτική προσέγγιση.

Όπως και να 'χει, τα φάρμακα πρέπει να είναι η τελευταία λύση που επιλέγουμε για να αντιμετωπίσουμε κάποια συμπτώματα του αυτισμού, μιας και ενέχει ο κίνδυνος εμφάνισης παρενεργειών μετά από μακροχρόνια χρήση αλλά και ο κίνδυνος οργανικής εξάρτησης.

Τέλος, κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις, περιλαμβάνει διαφορετικές θεραπείες, οι οποίες εφαρμόζονται κατά κόρων για περιπτώσεις παιδιών από όλο το φάσμα του αυτισμού, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Πρέπει να μη ξεχνάμε βέβαια ότι δεν υπάρχει καμία μεμονωμένη θεραπευτική ή εκπαιδευτική προσέγγιση που να μπορεί να αντιμετωπίσει ανελλιπώς όλα τα συμπτώματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς.

## 2.8 ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Αρχικά οφείλει κανείς να επισημάνει πως κάνουμε λόγο για αντιμετώπιση ή βοήθεια σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές ώστε να έχουν ένα καλύτερο επίπεδο ζωής σε όλους τους τομείς που είδαμε να πλήττονται από αυτές. Δεν μιλάμε για θεραπεία, εφόσον δεν πρόκειται για ασθένεια και τα παιδιά αυτά δεν νοσούν ούτε αντιμετωπίζονται ως ασθενείς πληθυσμοί. Πρόκειται για διαταραχές που είναι δια βίου και μπορούν να αντιμετωπιστούν σε τέτοιο βαθμό ώστε το αυτιστικό παιδί να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να μην θέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του ή τους γύρω του.

Έχει ήδη γίνει σαφές το γεγονός ότι η ανάπτυξη γλώσσας κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων πλήττονται σοβαρά σε άτομα με αυτισμό. Αρκετά από αυτά δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν καθόλου γλώσσα (κυρίως περιπτώσεις που συνοδεύονται κι από νοητική καθυστέρηση). Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος αυτών που αναπτύσσουν γλώσσα, εμφανίζουν διάφορες άλλες διαταραχές δυσκολίες στην άρθρωση, ηχολαλία, αταξία και γενικά ιδιορρυθμίες στη χρήση λόγου.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν την κατάκτηση της γλώσσας ένα δύσκολο έως αδύνατο πεδίο για τα αυτιστικά παιδιά (Bonvillian, Nelson & Rhyne, 1981). Εκτός, όμως, από την προφορική γλώσσα ως το βασικό και καθημερινό τρόπο επικοινωνίας στη ζωή μας, υπάρχουν κι άλλα μέσα επικοινωνίας όπως η νοηματική γλώσσα ή γλωσσικά συστήματα με που βασίζονται στην επικοινωνία μέσω της οπτικής επαφής και των εικόνων (το Makaton και το PECS) (Δροσίνου, 2000). Αυτά τα γλωσσικά συστήματα μπορούν πιθανώς να βοηθήσουν το αυτιστικό παιδί να αναπτύξει τον προφορικό λόγο, ή και να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτικά επικοινωνιακά μέσα σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που δεν μπορούν να αναπτύξουν καθόλου γλώσσα.

Το σύστημα Makaton (Makaton Vocabulary) αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας για παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν οποιουδήποτε είδους γλωσσικές δυσκολίες κι επικοινωνιακά προβλήματα κι έχει στόχο να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει το λεξιλόγιο του μέσω οπτικό-λεκτικών συμβόλων και νοημάτων, ώστε να είναι σε θέση κάποια στιγμή να χρησιμοποιήσει το λόγο αποτελεσματικά (Walker, 1987). Το σύστημα επικοινωνίας Makaton κάνει χρήση των τριών μέσων: προφορικός λόγος, σύμβολα και νοήματα.

Η χρήση των συμβόλων και των νοημάτων βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες δόμησης της γλώσσας και κατανόησης του λόγου. Η συμβολή του Makaton σε παιδιά με αυτιστική διαταραχή οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά έχουν δείξει προτίμηση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω συμβόλων ή νοημάτων, ενώ ο προφορικός λόγος δεν είναι απαραίτητος. Τα νοήματα εδώ μπορούν να λειτουργήσουν από την μία σαν εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας σε όσα αυτιστικά παιδιά καταφέρουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη νοηματική, ενώ από την άλλη σε όσα δεν μπορέσουν τελικά να κάνουν χρήση των νοημάτων στην καθημερινή τους ζωή για να εκφράσουν τις ανάγκες τους λειτουργεί απλά βοηθητικά ως προς την κατανόηση του λόγου που συνοδεύεται από νοήματα (Βογινδρούκας, 2005).

Από την άλλη, το Pecs (=Picture Exchange Communication System) αποτελεί ένα επικοινωνιακό σύστημα μέσω της ανταλλαγής εικόνων, δηλαδή οι εικόνες είναι το εργαλείο που χρησιμοποιείται από τα αυτιστικά παιδιά για να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Κύριος στόχος του PECS είναι να βοηθήσει την έναρξη της ανάπτυξης των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων έτσι ώστε το

άτομο να μπορέσει να συναλλαχθεί με το περιβάλλον του αυτόνομα χωρίς βοήθειες. Επιπλέον, συμβάλει στην βελτίωση της λειτουργίας των δεξιοτήτων στην επικοινωνία σε διάφορες περιστάσεις της κοινωνικής ζωής των αυτιστικών, καθώς παρατηρήθηκε ότι αυτιστικά παιδιά μετά από το πρόγραμμα PECS είναι σε θέση παράγουν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων στο λόγο τους, καθώς και να χρησιμοποιούν πιο μακροσκελείς και πολύπλοκες προτάσεις (Cihak, Smith, Cornett & Coleman, 2012).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε και στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας ο αυτισμός αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο χάρις της πολυπλοκότητας του έχει αποτελέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα έχει προκαλέσει μεγάλη διάσταση απόψεων της επιστημονικής κοινότητας ως προς τη συμπτωματολογία, τα αίτια, την αξιολόγηση και τις θεραπευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται. Γεγονός που αποδεικνύεται και από τη βιβλιογραφία που αφορά τον αυτισμό η οποία διαφέρει σε πολλούς τομείς όπως τα περιεχόμενα και τη μεθοδολογία που ακολουθείται για αυτή τη διαταραχή. Έτσι η ενασχόληση ενός λογοθεραπευτή και οποιαδήποτε άλλου επιστήμονα υγείας καθίσταται αρκετά δύσκολη.

Η συγκεκριμένη έρευνα με την οποία αποφασίσαμε να ασχοληθούμε αφορά την αξιολόγηση της σημασιολογίας και της σύνταξης μιας ομοιογενούς ομάδας με λειτουργικό αυτισμό πρώτης σχολικής ηλικίας. Σκοπός της, μέσα από τη χορήγηση δυο σταθμισμένων τεστ του I. Βογινδρούκα τα οποία θα αναλυθούν επαρκώς αργότερα και του αρθρωτικού τεστ του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοθεραπευτών είναι να ελεγχθεί το επίπεδο σημασιολογίας και σύνταξης των παιδιών με αυτισμό εν συγκρίσει με της τυπικής ανάπτυξης παιδιών που δίνονται στα αξιολογητικά τεστ καθώς και οι αρθρωτικές αποκλίσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα με τα οποία θα ασχοληθεί η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

✓ 1ο Ερευνητικό Ερώτημα:

1α. Ποια η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου και Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας;

1β. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου;

✓ 2ο Ερευνητικό ερώτημα :

Ποια φωνήματα και ποιες φωνολογικές διαδικασίες συναντώνται στο λόγο των παιδιών;

### 3.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του θερινού ακαδημαϊκού εξαμήνου 2015 από τον Απρίλιο μέχρι και τον Ιούλιο . Η χορήγηση των συγκεκριμένων τεστ πραγματοποιήθηκε από τις 4/5/2015 έως τη 1/6/2015. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με τη χορήγηση δύο σταθμισμένων δοκιμασιών του I. Βογινδρούκα και το αρθρωτικό τεστ του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοθεραπευτών. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 24 παιδιά διαγνωσμένα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας από 5 ετών και 7 μηνών έως 6 ετών και 10 μηνών ( 21 αγόρια και 3 κορίτσια). Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία από έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό, υπολογίζεται ότι στα 2.200 παιδιά που γεννιούνται, το ένα είναι αυτιστικό ( περίπου 4-5 στα 10.000). Σε αναλογία αγοριών - κοριτσιών, τα πρώτα υπερέχουν σε μια σχέση 4:1 ή 3:1. Στη χώρα μας, όπου γεννιούνται περίπου 140.000 παιδιά το χρόνο τα 60-70 θα παρουσιάσουν συμπτώματα αυτισμού.

Η συλλογή του δείγματος κρίθηκε ιδιαίτερα δύσκολη καθώς δεν ήταν εύκολη η εύρεση παιδιών με τις συγκεκριμένες απαιτούμενες προϋποθέσεις για τον σκοπό της έρευνας (προσχολικής ηλικίας με λειτουργικό αυτισμό). Παρόλα αυτά μέσω του κέντρου της πρακτικής άσκησης συμπληρώθηκε το απαιτούμενο δείγμα.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση λόγου, είναι το επίσημο εργαλείο " Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου" I.Βογινδρούκας, Α.Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης, εκδόσεις Γλαύκη,1995. Το συγκεκριμένο αξιολογητικό εργαλείο αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί το μοναδικό εργαλείο τέτοιου είδους στην ελληνική γλώσσα, είναι εύχρηστο και σε σύντομο χρονικό διάστημα ο ειδικός μπορεί να έχει ένα έγκυρο αποτέλεσμα για την αναπτυξιακή ηλικία του εκφραστικού λεξιλογίου του παιδιού που εξετάζει. Έτσι, σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να εξεταστεί η ακριβής αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Η δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές έχουν επιλεγθεί από τους δημιουργούς του εργαλείου και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα και γνωστές κατηγορίες αντικειμένων. Από κάθε παιδί ζητήθηκε η κατονομασία αυτών των αντικειμένων χωρίς να δοθεί βοήθεια.

Η δεύτερη δοκιμασία, για την αξιολόγηση δύο τομέων της γλώσσας: της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας του παιδιού και της πραγματολογίας χορηγήθηκε το επίσημο εργαλείο αξιολόγησης "Εικόνες Δράσης Δοκιμασία Πληροφοριακής Επάρκειας", Ιωάννης Βογινδρούκας, Αθανάσιος Πρωτόπαπας, Σταυρούλα Σταυρακάκη, εκδόσεις Γλαύκη. Αναλυτικότερα, ελέγχθηκε η μορφοσυντακτική δομή, εξετάζοντας τη γραμματική επάρκεια των φράσεων και της πραγματολογίας ελέγχοντας τη πληροφοριακή επάρκεια, δηλαδή της χρήσης της

γλώσσας που κάνει το παιδί προκειμένου να μεταδώσει πληροφορίες. Παρουσιάστηκαν σε κάθε παιδί 10 έγχρωμες εικόνες οι οποίες απεικονίζουν καθημερινές γνώριμες σκηνές και ζητήθηκε η περιγραφή τους.

Τέλος, για την αξιολόγηση της ομιλίας χρησιμοποιήθηκε το επίσημο αρθρωτικό τεστ του συλλόγου αποτελούμενο από ασπρόμαυρες εικόνες οι οποίες απεικονίζουν διάφορα αντικείμενα. Η χορήγηση του τεστ αυτού βοηθάει στη καταγραφή του φωνητικού ρεπερτορίου των παιδιών και στην αξιολόγηση αν τα φωνήματα που χρησιμοποιεί κάθε παιδί αντιστοιχούν στη χρονολογική τους ηλικία. Έτσι πραγματοποιήθηκε έλεγχος άρθρωσης των φωνημάτων και συμπλεγμάτων σε αρχική, μεσαία και τελική θέση. Επίσης έγινε καταγραφή των φωνοτακτικών συνδυασμών που πραγματοποιήθηκαν από κάθε παιδί. Ζητήθηκε από κάθε παιδί η κατονομασία αυτών των αντικειμένων.

Αρχικά, η κατανομή των αποτελεσμάτων έγινε στο πρόγραμμα excel. Δημιουργήθηκαν τρεις ξεχωριστοί πίνακες για να καλύψουν τα ερευνητικά ερωτήματα και να είναι όλα τα αποτελέσματα μαζί. Ο πρώτος πίνακας παρουσιάζει τα παιδιά, το φύλλο, την ηλικία, την ημερομηνία γέννησης, τα αρχικά και όλα τα αποτελέσματα από τις δοκιμασίες των τεστ του I. Βογινδρούκα. Στον δεύτερο πίνακα παρουσιάζονται όλα τα φωνήματα, σημειώνεται με 0 τα φωνήματα που δεν έλεγαν καθόλου τα παιδιά και με 1 αυτά που έλεγαν. Στον τρίτο πίνακα σημειώνονται όλες οι φωνολογικές διεργασίες που παρατηρήθηκαν. Οι προαναφερθείς πίνακες παρουσιάζονται στο τέλος της εργασίας ως παράρτημα.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό εργαλείο SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε για κάθε δοκιμασία ξεχωριστά (φωνολογικές διεργασίες, άρθρωση φωνημάτων, εκφραστικό λεξιλόγιο, πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια).

Στις δοκιμασίες φωνολογικών διεργασιών και φωνημάτων υπολογίστηκαν οι Πίνακες Συχνοτήτων (Frequency Tables), εστιάζοντας για κάθε φωνολογική διεργασία στο πλήθος των παιδιών που την εμφανίζουν και για κάθε φώνημα στο πλήθος των παιδιών που δεν το λένε καθόλου.

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στις δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου και Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας έγινε συσχέτιση της επίδοσης με το εκατοστημόριο, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

<b>Επίδοση</b>	<b>Εκατοστημόριο</b>
Χαμηλή	10-20
Μέση	30-70
Υψηλή	80-90

Στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου εφαρμόστηκε επαγωγική στατιστική (από το δείγμα των δεδομένων μας ενδιαφέρει να εξάγουμε συμπεράσματα για ολόκληρο το πληθυσμό), προκειμένου να ελεγχθεί αν η διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο χρονολογικής ηλικίας και στο μέσο όρο αναπτυξιακής ηλικίας είναι στατιστικά σημαντική. Η ύπαρξη συσχέτισης στατιστικά σημαντικής ορίστηκε για  $p < 0,05$ .

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε ο τύπος ηλικίας (Τύπος I: χρονολογική ηλικία, Τύπος II: αναπτυξιακή ηλικία). Ως εξαρτημένη θεωρήθηκε η μεταβλητή που αντιστοιχεί στην ηλικία σε μήνες (δεν υπάρχει κατάλληλο format στο spss για την έκφραση της ηλικίας σε χρόνια και μήνες). Η εξαρτημένη μεταβλητή ηλικία περιλαμβάνει τις τιμές όλων των ηλικιών (χρονολογικών και αναπτυξιακών).

Έγινε έλεγχος κανονικότητας της συνεχούς εξαρτημένης μεταβλητής (Ηλικία). Διαπιστώθηκε ότι η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed) και για τις δύο ομάδες της ανεξάρτητης μεταβλητής (Ομάδα I: χρονολογική ηλικία, Ομάδα II: αναπτυξιακή ηλικία). Ο στατιστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή της μεθόδου One-Way Anova εφόσον πληρούνταν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη επιλογή (σύγκριση ομάδων, μία κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή, μία συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή, καμία συμμεταβλητή, κανονική κατανομή).



### 3.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### **1ο Ερευνητικό Ερώτημα :**

1α. Ποια η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου και Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας;

1β. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου;

#### **1.α Πίνακες Συχνοτήτων**

##### ***1.1 Πίνακες Συχνοτήτων για την επίδοση στις δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου και Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας με βάση το Εκατοστημόριο***

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στις δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου και Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας έγινε συσχέτιση της επίδοσης με το εκατοστημόριο, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

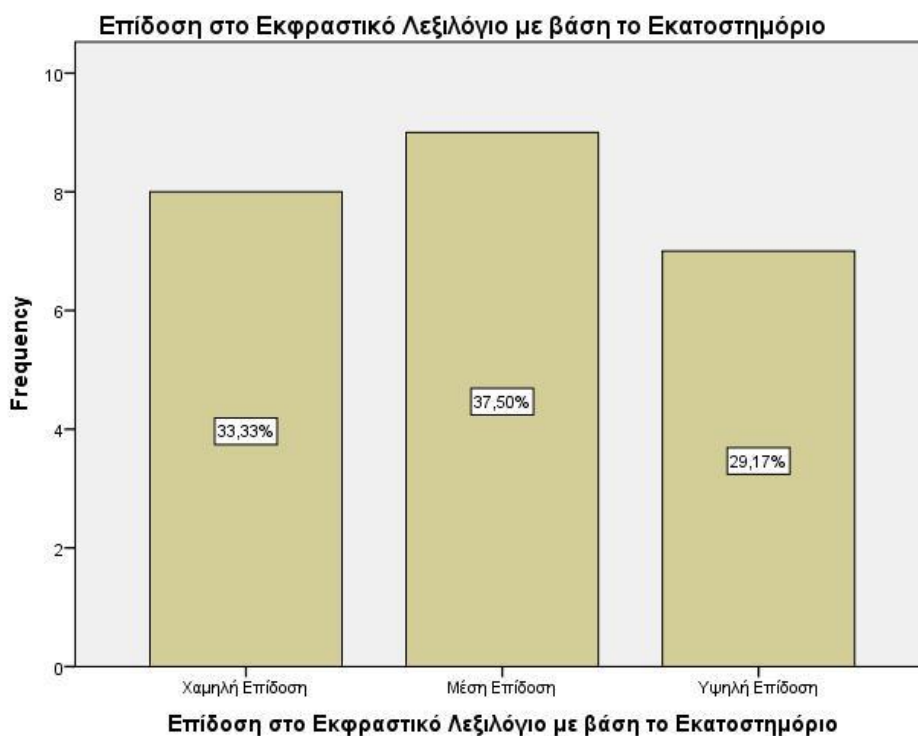
<b>Επίδοση</b>	<b>Εκατοστημόριο</b>
Χαμηλή	10-20
Μέση	30-70
Υψηλή	80-90

Υπολογίστηκαν οι παρακάτω Πίνακες Συχνοτήτων (Frequency Tables) και τα αντίστοιχα διαγράμματα (Bar Charts).

**Επίδοση στο Εκφραστικό Λεξιλόγιο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Χαμηλή Επίδοση	8	33,3	33,3	33,3
Μέση Επίδοση	9	37,5	37,5	70,8
Υψηλή Επίδοση	7	29,2	29,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

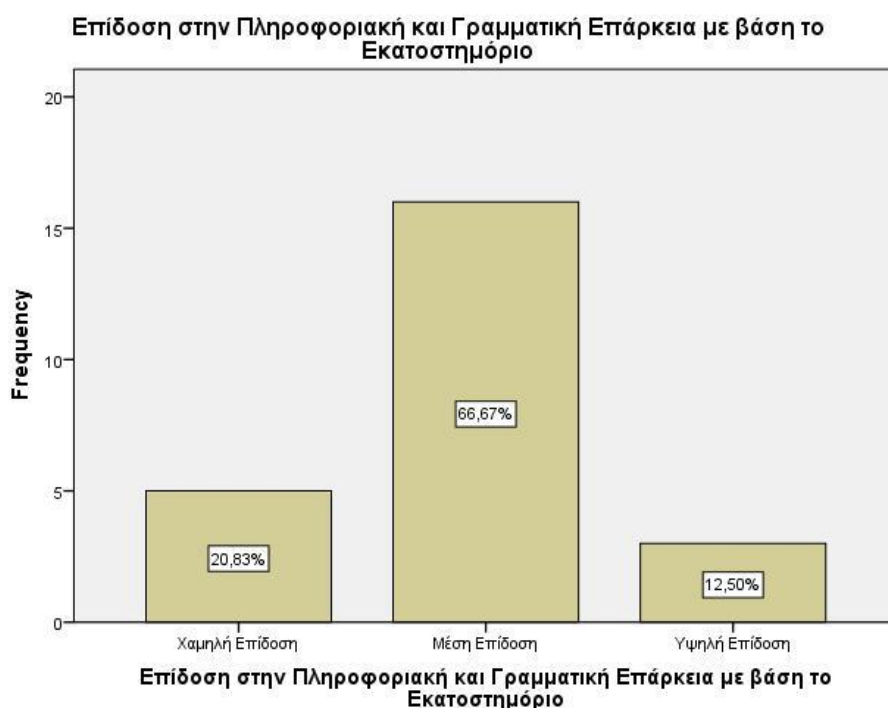
Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών (37.5 %) σημείωσαν μέση επίδοση στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.



**Επίδοση στην Πληροφοριακή και Γραμματική Επάρκεια με βάση το Εκατοστημόριο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Χαμηλή Επίδοση	5	20,8	20,8	20,8
Μέση Επίδοση	16	66,7	66,7	87,5
Υψηλή Επίδοση	3	12,5	12,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών (66.7 %) σημείωσαν μέση επίδοση στη δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας.



### 1.β

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής που ακολουθεί η συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή *Ηλικία*, η οποία περιλαμβάνει όλες τις ηλικίες, τόσο τις χρονολογικές όσο και τις αναπτυξιακές (όπως αυτές προέκυψαν από τα αποτελέσματα της δοκιμασίας στην οποία υποβλήθηκαν τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα) για κάθε κατηγορία της ανεξάρτητης μεταβλητής *Τύπος Ηλικίας* (Κατηγορία I: Χρονολογική Ηλικία, Κατηγορία II: Αναπτυξιακή Ηλικία).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

**Tests of Normality**

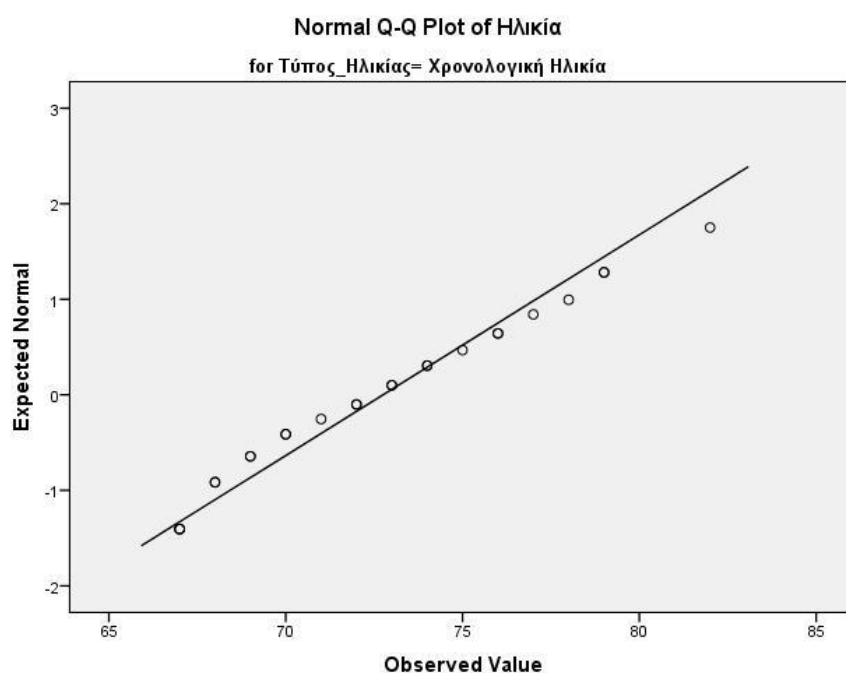
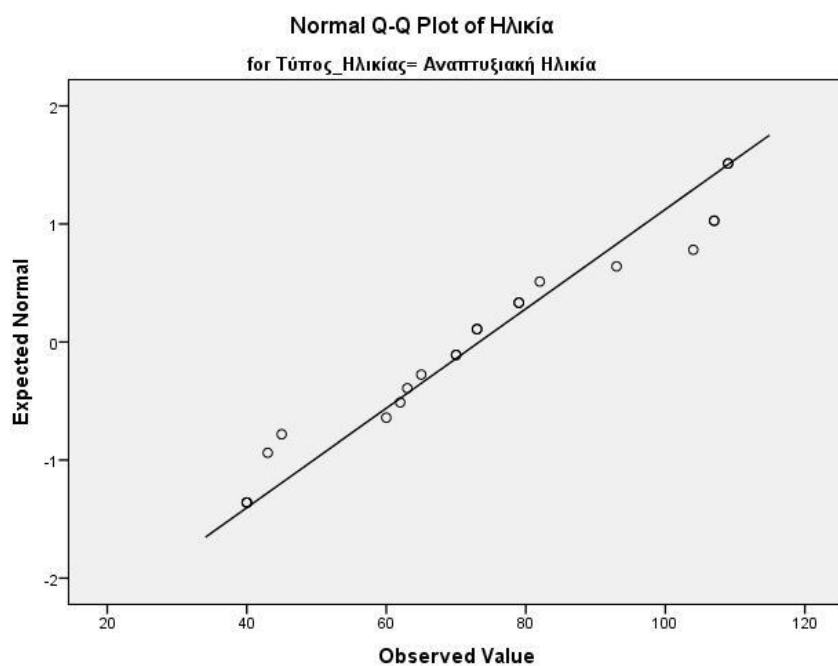
Τύπος Ηλικίας	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ηλικία Χρονολογική Ηλικία	,112	24	,200 <sup>*</sup>	,951	24	,287
Αναπτυξιακή Ηλικία	,129	22	,200 <sup>*</sup>	,916	22	,062

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή *Ηλικία* είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed), για κάθε κατηγορία της ανεξάρτητης μεταβλητής *Τύπος Ηλικίας*, εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι μεγαλύτερη από 0.05 .

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από τη μορφή των Q-Q διαγραμμάτων:



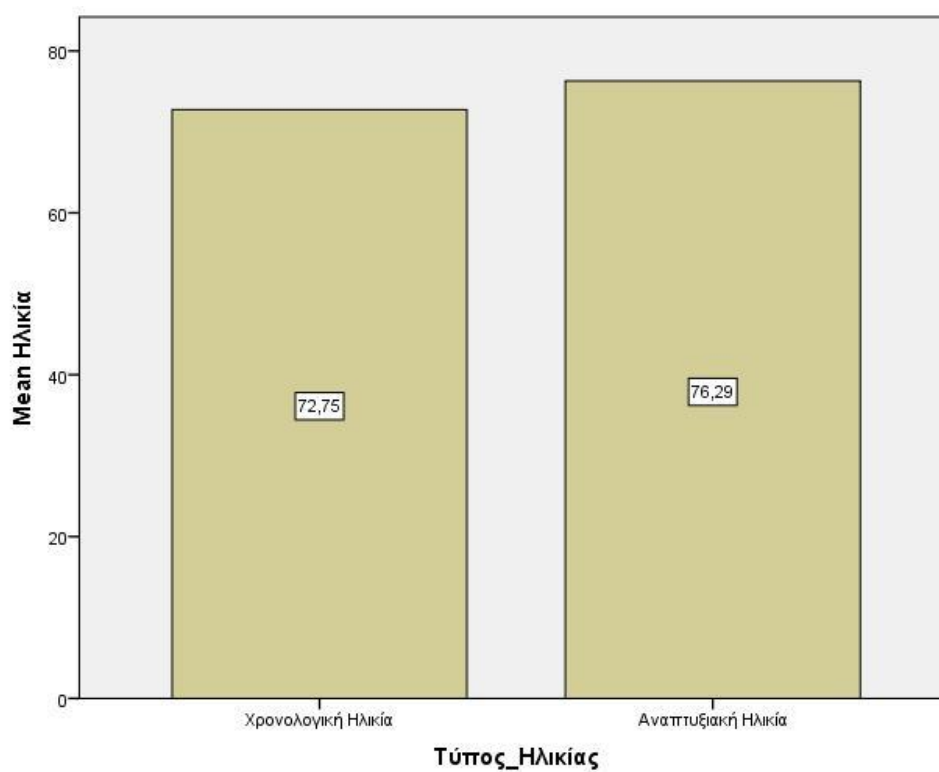
Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics) για την εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή Ηλικία για κάθε τύπο ηλικίας (Χρονολογική και Αναπτυξιακή) ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Descriptives				Statistic	Std. Error
Ηλικία	Τύπος Ηλικίας				
	Χρονολογική Ηλικία	Mean		72,75	,883
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	70,92	
			Upper Bound	74,58	
		5% Trimmed Mean		72,58	
		Median		72,50	
		Variance		18,717	
		Std. Deviation		4,326	
		Minimum		67	
		Maximum		82	
		Range		15	
		Interquartile Range		7	
		Skewness		,379	,472
		Kurtosis		-,771	,918
		Αναπτυξιακή Ηλικία	Mean		76,29
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	65,81	
			Upper Bound	86,77	
	5% Trimmed Mean		76,49		
	Median		73,00		
	Variance		616,216		
	Std. Deviation		24,824		
	Minimum		40		
	Maximum		109		
Range			69		
Interquartile Range		46			
Skewness		,005	,472		
Kurtosis		-1,267	,918		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα ο μέσος όρος αναπτυξιακής ηλικίας (76.29 μήνες) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο χρονολογικής ηλικίας (72.75 μήνες).

Το ίδιο συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και στο παρακάτω γράφημα:



Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων αναπτυξιακής και χρονολογικής ηλικίας είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη παραμετρική μέθοδο One Way Anova.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

#### ANOVA

Ηλικία					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Between Groups</b>	150,521	1	150,521	,474	,495
<b>Within Groups</b>	14603,458	46	317,466		
<b>Total</b>	14753,979	47			

Από τα αποτελέσματα του πίνακα, συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου ( $F(1)= 0.013$ ,  $p=0.909>0.05$ ).

## 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

Ποια φωνήματα και ποιες φωνολογικές διαδικασίες συναντώνται στο λόγο των παιδιών;

### **1.2 Πίνακας Συχνότητας (Frequency Table) και Γραφήμα (Bar Chart) για τη δοκιμασία των φωνολογικών διεργασιών.**

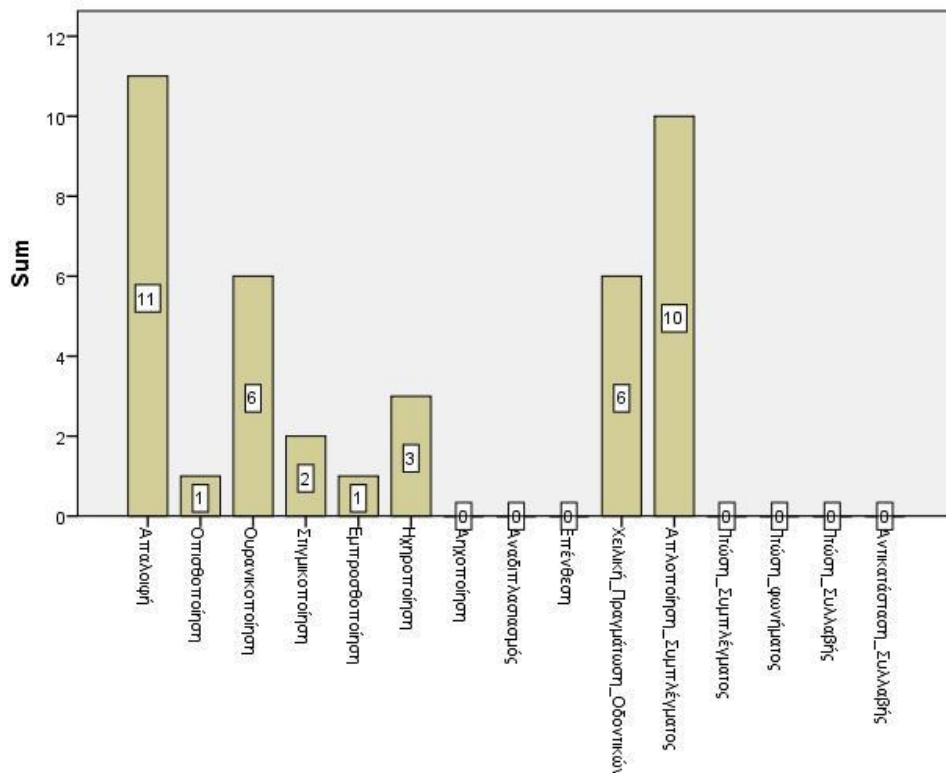
Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνότητας (Frequency Table) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δοκιμασία των φωνολογικών διεργασιών στην οποία υποβλήθηκαν τα 24 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Φωνολογικές Διεργασίες <sup>a</sup>	Απαλοιφή	11	27,5%	68,8%
	Οπισθοποίηση	1	2,5%	6,3%
	Ουρανικοποίηση	6	15,0%	37,5%
	Στιγματικοποίηση	2	5,0%	12,5%
	Εμπροσθοποίηση	1	2,5%	6,3%
	Ηχηροποίηση	3	7,5%	18,8%
	Χειλική_Πραγμάτωση_Οδοντικών	6	15,0%	37,5%
	Απλοποίηση_Συμπλέγματος	10	25,0%	62,5%
Total		40	100,0%	250,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Οι Φωνολογικές διεργασίες που παρουσίασαν τα περισσότερα παιδιά ήταν η Απαλοιφή (N=11, 68.8% των περιπτώσεων) και η Απλοποίηση Συμπλέγματος (N=10, 62.5% των περιπτώσεων).

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα (Bar Chart):



### 1.3 Πίνακας Συχνότητας (Frequency Table) και Γράφημα (Bar Chart) για τη δοκιμασία των φωνημάτων.

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνότητας (Frequency Table) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δοκιμασία άρθρωσης φωνημάτων στην οποία υποβλήθηκαν τα 24 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, το φώνημα που μπόρεσαν να αρθρώσουν σωστά τα λιγότερα παιδιά ήταν το  $r$  (13 στα 24, 54.2% των περιπτώσεων), ενώ ακολουθεί το  $\lambda$  (18 στα 24, 75% των περιπτώσεων).

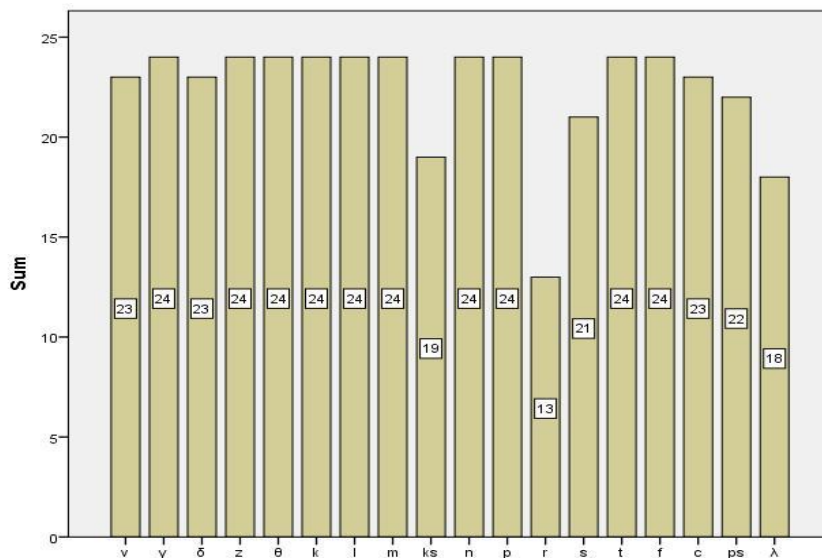


Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα (Bar Chart) που το επιβεβαιώνει :

**Φωνήματα**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Φωνήματα <sup>a</sup>	v	23	5,7%	95,8%
	γ	24	6,0%	100,0%
	δ	23	5,7%	95,8%
	z	24	6,0%	100,0%
	θ	24	6,0%	100,0%
	k	24	6,0%	100,0%
	l	24	6,0%	100,0%
	m	24	6,0%	100,0%
	ks	19	4,7%	79,2%
	n	24	6,0%	100,0%
	p	24	6,0%	100,0%
	r	13	3,2%	54,2%
	s	21	5,2%	87,5%
	t	24	6,0%	100,0%
	f	24	6,0%	100,0%
	c	23	5,7%	95,8%
	ps	22	5,5%	91,7%
	λ	18	4,5%	75,0%
Total		402	100,0%	1675,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



### 3.4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΑΡΟΜΟΙΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΕΙ

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε ο αριθμός των μελετών και ερευνών που έχουν γίνει σε άτομα με αυτιστικές διαταραχές στην Ελλάδα όσο αφορά τους διάφορους τομείς της γλώσσας είναι πολύ μικρός. Εν αντιθέσει, στην αγγλική, ο όγκος ερευνών είναι πολύ μεγαλύτερος και ειδικεύεται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (μορφολογία, φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία). Σε μελέτες της Τερζή που πραγματοποιήθηκαν το 2011 και το 2013 επιβεβαιώνει πως μέχρι πρόσφατα ο πραγματολογικός τομέας θεωρούταν ο πιο προβληματικός στην γλωσσική ανάπτυξη ατόμων με κάποια αυτιστική διαταραχή.

Σε παλαιότερες έρευνες με κεντρικό θέμα την ικανότητα των αυτιστικών παιδιών στη γραμματική, οι συμμετέχοντες που τύγγαναν επιλογής προέρχονταν από όλα τα είδη του φάσματος του αυτισμού, είτε ελαφριάς μορφής, είτε πιο βαρύ αυτισμού που πιθανώς συνοδεύταν από διάφορες άλλες διαταραχές. Αυτή η ανομοιογένεια προκαλούσε σύγχυση στην προσπάθεια διάκρισης των προβλημάτων που υπάρχουν μόνο στον αυτισμό. Για να εξαλείψουν την πιθανότητα εμφάνισης του παραπάνω προβλήματος, τα αυτιστικά παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα που εξετάζουμε τώρα πέρασαν από διάφορα διαγνωστικά τεστ που αξιολόγησαν το είδος της αυτιστικής διαταραχής και τις ικανότητες τους. Αυτά που επιλέχθηκαν εμφάνιζαν αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας καθώς και υψηλού επιπέδου λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες. Ένα άλλο μείζον ζήτημα για τις έρευνες στη γλωσσική συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών στην ελληνική, ήταν πως το δείγμα των παιδιών ήταν μικρό σε αριθμό κι όχι ικανοποιητικό για την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Όσο αφορά τη γραμματική, δε διαθέτουμε επαρκή στοιχεία για τυχόν γραμματικές αδυναμίες τους. Πρόσφατες έρευνες σε αγγλόφωνα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρουσίαζαν δυσκολίες σε διάφορους τομείς της γραμματικής, με ιδιαίτερη δυσκολία στη κατανόηση των αυτοπαθών αντωνυμιών. Το συγκεκριμένο κρίθηκε αξιοπερίεργο και απασχόλησε αρκετά τους μελετητές διότι σύμφωνα με τη Τερζή 2011 έως τώρα οι αντωνυμίες δεν φαινόταν να αποτελούν προβληματικό τομέα ως προς την κατανόησή τους σε καμία διαταραχή στη γλωσσική ικανότητα.

Επιπλέον, η συντακτική τους ικανότητα φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να είναι χαμηλή. Για παράδειγμα όταν το παιδί με αυτισμό κάνει ένα διάλογο μπορεί να απαντήσει με ευκολία αν πάρει έτοιμο ένα πλαίσιο. Η δυσκολία έγκειται όταν η κατάσταση αλλάζει και το παιδί πρέπει να γενικεύσει τις γνώσεις του για να απαντήσει, διότι δε δίνεται κάποιο πλαίσιο, σε τέτοιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι το αυτιστικό παιδί χρησιμοποίησε ελάχιστες συντακτικές δομές (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Όσον αφορά τη μορφολογία, η παραγωγική μορφολογία, δηλαδή η διαδικασία δημιουργίας νέων λέξεων, δεν έχει ερευνηθεί καθόλου στον αυτισμό. Έρευνα των Walenski et al. (2006) έδειξε ότι τα αυτιστικά παιδιά παρέλειψαν κλιτικά μορφήματα περισσότερο κι από παιδιά με καμία διαταραχή αλλά κι από νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Συγκεκριμένα, έτειναν να παραλείπουν κλιτικά μορφήματα σε ομαλούς σχηματισμούς (για παράδειγμα, παράγουν παιχνίδι αντί για παίζω καθώς παρατηρήθηκε, δυσκολία γενικά στην κατάληξη -ίζω σε ομαλούς παρελθοντικούς χρόνους και στο τρίτο ενικό πρόσωπο ενεστώτα. Οι ανώμαλοι σχηματισμοί των παρελθοντικών χρόνων δεν παρουσίασαν κανένα πρόβλημα σε καμία από τις έρευνες. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να μας δώσουν δείγματα για δυσκολία κατά την ανάκληση των μορφημάτων ξεχωριστά από το λεξικό ή κατά το σχηματισμό των τύπων που βασίζονται σε κανόνες, εφόσον είδαμε ότι είχαν χαμηλή απόδοση στο σχηματισμό ομαλών τύπων. Από την άλλη, η λεξική γνώση δε φαίνεται να παρουσιάζει κανένα πρόβλημα στους αυτιστικού, εφόσον παράγουν σωστά τους ανώμαλους τύπους που είναι αποθηκευμένοι κι ανακαλούνται αυτούσιοι από το λεξικό. Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι τα άτομα με αυτιστικές διαταραχές παρουσιάζουν αδυναμίες στην κλιτική μορφολογία εν γένει είτε στη μορφολογία είτε στη μορφοσύνταξη, ειδικότερα στους ομαλούς τύπους.

Εν τούτοις, ο Bernstein, υποστήριξε πως οι αδυναμίες που τυχόν εμφανίζονται σε αυτιστικά άτομα στα γραμματικά επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή μορφολογικά, συντακτικά ή φωνολογικά προβλήματα, δεν είναι λόγω της διαταραχής καθουτικής, αλλά ότι η εμφάνιση τους προκαλείται λόγω επιπρόσθετων διαταραχών που κάποιες φορές συνυπάρχουν με τον αυτισμό, όπως η νοητική καθυστέρηση (Βογινδρούκας, 2003). Μόνο δυσκολίες στο σημασιολογικό πραγματολογικό γλωσσικό επίπεδο, κατά τους ίδιους επιστήμονες, προέρχονται από την αυτιστική διαταραχή.

Στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί μία έρευνα του Βογινδρούκα το 2005 η οποία αφορά τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών στην ελληνική γλώσσα από αυτιστικά παιδιά, συγκρινόμενη με άτομα με τυπικής ανάπτυξης.

Ένα μείζον ζήτημα στην ξένη βιβλιογραφία αποτελεί το γεγονός ότι οι προσωπικές αντωνυμίες αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα σε παιδιά που εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα. Ήδη ο Κάνερ, όταν περιέγραψε πρώτος τα αυτιστικά συμπτώματα που είχε διαπιστώσει εξετάζοντας μία ομάδα παιδιών, είχε διακρίνει πως το σημαντικότερο από αυτά αποτελούσε η αντιστροφή του πρώτου με το δεύτερο πρόσωπο των προσωπικών αντωνυμιών. Αυτό αποτέλεσε τη βάση για διάφορες μελέτες που ακολούθησαν από επιστήμονες διαφόρων κλάδων, δίνοντας ο καθένας μια διαφορετική οπτική στο θέμα. Ψυχολόγοι βρήκαν τα αίτια του παραπάνω συμπτώματος στη διχασμένη προσωπικότητα που υποστηρίζουν ότι παρουσιάζουν κάποια αυτιστικά άτομα, με αποτέλεσμα να μπερδεύουν το «εγώ» με το «εσύ».

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, όμως, ο Βογινδρούκας, σύμφωνα με την Jordan το 1989 κάτι τέτοιο δεν ισχύει διότι μετά από έρευνες είδαμε πως άτομα με αυτισμό δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αναγνώριση των άλλων ατόμων ή στη χρήση των ονομάτων τους, όντας ικανά ταυτοχρόνως να ξεχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους. Επιστήμονες με περισσότερο γλωσσολογική σκοπιά εντόπισαν το πρόβλημα στην έκπτωση της γνωστικής ανάπτυξης των αυτιστικών παιδιών, με αποτέλεσμα την αδυναμία στη χρήση δεικτικών λέξεων.

Η έρευνα, λοιπόν, που παρουσιάζει ο Βογινδρούκας, έχει ως εξής: επιθυμώντας να εξετάσει συγκριτικά τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και με τυπική ανάπτυξη. Τα παιδιά που περιλαμβάνονται είχαν περάσει από διάφορα διαγνωστικά τεστ για να είναι σίγουροι ότι έχουν παρόμοιο επίπεδο εκφραστικής ικανότητας (αυτό που σε άλλες έρευνες αντιστοιχεί σε «μέσο μήκος έκφρασης») αλλά και κατανόησης του προφορικού λόγου, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι έγκυρα.

Τα αποτελέσματα, όπως μας τα παρουσιάζει ο Βογινδρούκας, διαφέρουν εκτός από τη δοκιμασία κατανόησης των προσωπικών αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ», στην οποία φαίνεται και οι 2 ομάδες να είναι σε θέση να διαχωρίσουν τη θέση του εξεταστή από τη δική τους.

Στα αποτελέσματα των τυπικά ανεπτυγμένων παιδιών, παρατηρούμε κανένα πρόβλημα στην χρήση των προσωπικών αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ». Καμία αδυναμία δεν παρουσιάζουν επιπλέον ούτε στην κατανόηση αλλά ούτε και στη χρήση των αντωνυμικών τύπων «εμένα» και «εσένα». Σε ισάξιο βαθμό καλή επίδοση έδειξαν και στην κατανόηση και χρήση των ρημάτων στα τρία πρώτα πρόσωπα. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της τελευταίας δοκιμασίας σε αυτά τα παιδιά έδειξαν ότι είναι ικανά να πάρουν τη θέση του ομιλητή και να ολοκληρώσουν τη φράση που ξεκίνησε.

Αντιθέτως, στα αποτελέσματα των παιδιών αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρατηρούμε παρεμφερείς επιδόσεις με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει τόσο στη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ» και «εσύ», όσο και στην κατανόηση και χρήση των μορφημάτων για τις ρηματικές καταλήξεις. Βλέπουμε, όμως, διαφορετικά στοιχεία στα αποτελέσματα των άλλων δύο δοκιμασιών. Κατά το τεστ που εξέταζε τις αντωνυμίες «εμένα» και «εσένα», τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας τα πήγαν καλά μόνο στο σκέλος της κατανόησης. Στο σκέλος της χρήσης υπήρχε διαφορά επιδόσεων ανάμεσα στους δύο συμμετέχοντες, εφόσον το ένα παιδί έκανε σωστή χρήση των αντωνυμιών, ενώ το άλλο σημείωσε λανθασμένη χρήση τρεις από τις πέντε φορές που κλήθηκε να χρησιμοποιήσει αυτούς τους αντωνυμικούς τύπους. Εξετάζοντας τις περιπτώσεις τους λάθους του, εντοπίζει κανείς ότι αντί της αιτιατικής πτώσης της προσωπικής αντωνυμίας που έπρεπε να χρησιμοποιήσει, απήντησε την ονομαστική, δηλαδή τους τύπους «εγώ» και «εσύ» αντί του «εμένα» και «εσένα».

Μεγάλη δυσκολία και στον τομέα της μορφολογίας των καταλήξεων του ρήματος εμφανίζεται στην επόμενη δοκιμασία στα παιδιά με αυτισμό. Στις περιπτώσεις που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν το ρήμα στο δεύτερο πρόσωπο, είτε χρησιμοποιούσαν τρίτο (ή και πρώτο), είτε σε σπάνιες περιπτώσεις επαναλάμβαναν τη φράση του εξεταστή με το δεύτερο πρόσωπο να δίνει αναφορά στα ίδια (ηχολαλία)..

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα, επιβεβαιώνεται η άποψη της Jordan περί δυσκολίας των αυτιστικών ατόμων στη δήξη και στην υπανάπτυξη μηχανισμών όπως αυτός που τους δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουν τους ρόλους και τα πρόσωπα, σε αντίθεση με τις ψυχολογικές θεωρίες. Κι αυτό συμβαίνει διότι είδαμε καλές επιδόσεις κι από τις τρεις ομάδες στην κατανόηση των προσώπων στην πρώτη δοκιμασία, γεγονός που καταρρίπτει θεωρίες που ατένιζαν τον αυτισμό ως διάσπαση προσωπικότητας με δυσκολία διάκρισης των άλλων προσώπων από τον ίδιο τους τον εαυτό.

Επιπλέον, τα καλά αποτελέσματα από την ομάδα που περιλάμβανε τυπικής ανάπτυξης παιδιά είναι κατά μεγάλο ποσοστό προσδοκώμενα. Ένα συμπληρωματικό στοιχείο που θα μπορούσε κάποιος να εξάγει βλέποντας τις καλές τους επιδόσεις αποτελεί το γεγονός πως μέχρι την ηλικία των πέντε περίπου ετών έχει γίνει κατάκτηση της προσωπικής ανωνυμίας στα πρόσωπα και τους τύπους που εξετάστηκαν, αλλά και της κλίσης του ρήματος στα τρία τουλάχιστον πρώτα πρόσωπα, καθώς και το ότι έχουν πλήρως κατανοήσει τους ρόλους του ομιλητή και ακροατή.

Τέλος, ένα σημαντικό σημείο που πρέπει να τονιστεί για τη συνολική έρευνα, το οποίο το αναφέρει κι ο ίδιος ο Βογινδρούκας στο δοκίμιο του σε κάποιο βαθμό, είναι πως το δείγμα των συμμετεχόντων παιδιών είναι πολύ μικρό. Αυτό θα μπορούσε κάποιος να πει πως επηρεάζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα εφόσον οι ομάδες που μας ενδιαφέρει περισσότερο να μελετήσουμε (αυτές που περιλαμβάνουν άτομα με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος), είναι κι αυτές που έχουν τα λιγότερα μέλη (μονάχα δύο παιδιά η καθεμία).

Άλλη μια πρόσφατη έρευνα στην Ελληνική γλώσσα που μελετάει το επίπεδο της γλώσσας των παιδιών με αυτισμό είναι αυτή της Αρχόντω Τερζή, 2011 και 2013 που προαναφέρθηκε. Μέσω και αυτής της έρευνας καταλαβαίνουμε ότι ο πραγματολογικός τομέας είναι ο πιο επιβαρυνμένος στα άτομα με αυτισμό, αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία.

Η έρευνα της Τερζή βασίζεται σε δύο τομείς, σχετικά με τη γραμματική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Μέσω αυτής προκύπτει ότι η κατανόηση κι η ερμηνεία των ανωνυμιών (προσωπικών κι αυτοπαθών) και της αναφοράς τους, αλλά και των ρημάτων με μη ενεργητική μορφολογία (παθητικά και αυτοπαθή) είναι τομείς της γραμματικής που παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη σε όλα τα παιδιά τόσο στα ελληνικά, όσο και στις υπόλοιπες γλώσσες, κι αποτελούν δύσκολο κομμάτι

κατά την ανάπτυξη της γλώσσας σε παιδιά με οποιουδήποτε είδους δυσκολίας χρήσης της γλώσσας.

Τέλος, άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον για τις γραμματικές, συντακτικές και πραγματολογικές δυσκολίες των αυτιστικών παιδιών τα οποία κάποια από αυτά αποτελούν και το βασικό θέμα της παρούσας εργασίας, γι' αυτό και δεν θα τα αναλύσουμε περαιτέρω.

### 3.5 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας κρίθηκε ιδιαίτερα δύσκολη. Η μεγαλύτερη της δυσκολία ήταν η συλλογή δείγματος μια ομοιογενούς ομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ( τα όρια ηλικίας που είχαν τεθεί και το είδος της αναπτυξιακής διαταραχής). Ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να βρεθούν παιδιά από 5-7 ετών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Επίσης ήταν πολύ δύσκολο το δείγμα μας να είναι ομοιογενές δηλαδή να υπάρχει ο ίδιος αριθμός τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια του πληθυσμού μας. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαταραχή είναι πιο συχνή στα αγόρια. Από έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό, υπολογίζεται ότι στα 2.200 παιδιά που γεννιούνται, το ένα είναι αυτιστικό ( περίπου 4-5 στα 10.000). Σε αναλογία αγοριών - κοριτσιών, τα πρώτα υπερέχουν σε μια σχέση 4:1 ή 3:1. Στη χώρα μας, όπου γεννιούνται περίπου 140.000 παιδιά το χρόνο υπολογίζεται ότι τα 60-70 θα παρουσιάσουν συμπτώματα αυτισμού.

Επιπροσθέτως, όλα τα παιδιά του δείγματος είναι από μια περιοχή, Αθήνα. Δεν ήταν πραγματοποιήσιμο να χορηγηθούν τα τεστ και σε άλλες περιοχές λόγω του περιορισμού του χρόνου και ότι η εργασία πραγματοποιήθηκε μόνο από ένα άτομο. Για αυτό το λόγο θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο σε μελλοντικές έρευνες να συλλεχθεί μεγαλύτερο δείγμα και από περισσότερες περιοχές έτσι ώστε να παρατηρηθεί αν μπορεί να συλλεχθεί ομοιογενές δείγμα και τα αποτελέσματα σαφώς θα είναι πιο αντιπροσωπευτικά.

### 3.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έχουν ιδιαίτερη σημασία. Στο συγκεκριμένο δείγμα υπάρχει η τάση η αναπτυξιακή ηλικία να είναι ελαφρώς υψηλότερη της χρονολογικής. Ωστόσο από την στατιστική ανάλυση του δείγματος η διαφορά αυτή δε προέκυψε στατιστικά σημαντική. Προτείνεται σε μελλοντική έρευνα το πλήθος των παιδιών να είναι μεγαλύτερο για να είναι πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα.

Αναλυτικότερα, η βαθμολογία της γραμματικής ήταν χαμηλή και στα περισσότερα παιδιά η χρήση του οριστικού άρθρου δεν υπήρχε. Όπως έδειξαν και οι παραπάνω έρευνες που παρουσιάσαμε. Τα αυτιστικά άτομα φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολία σε σημαντικές όψεις της γραμματικής, όπως το οριστικό άρθρο "το" (Walenski et al., 2006). Κατά γενική ετυμηγορία, ως προς τη σύνταξη, τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να παραλείπουν γραμματικές λέξεις όπως τα άρθρα κι αντωνυμίες (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Όσο αφορά τη πληροφοριακή επάρκεια, τα παιδιά περιέγραφαν με περισσότερη ευκολία ενέργειες και περιστάσεις που γνώριζαν παρά εκείνες που δε γνώριζαν και έπρεπε να θέσουν κριτική σκέψη και να γενικεύσουν τις γνώσεις τους, απαντούσαν μονολεκτικά και στερεοτυπικά. Αυτό συνάδει και με τη θέση των Walenski et al. (2006), κατά την οποία υποστηρίζεται ότι στον αυθόρμητο λόγο τα αυτιστικά παιδιά παράγουν προτάσεις με χαμηλή συντακτική πολυπλοκότητα σε σχέση με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα αλλά και σε σχέση με παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές ή σύνδρομο Down. Για αυτόν τον λόγο, επειδή δεν υπήρχε ομοιογενές δείγμα δε μπόρεσε να πραγματοποιηθεί το ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας στη δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας ανάλογα το φύλλο το οποίο συνίσταται να γίνει μελλοντικά αν υπάρξει ομοιογενές δείγμα.

Επίσης, όσο αφορά την άρθρωση μπορούμε να πούμε ότι δε παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Το φώνημα που μπόρεσαν να αρθρώσουν σωστά τα λιγότερα παιδιά ήταν το /r/ και ακολουθεί το /l/.

Τέλος, σύμφωνα με την αναζήτηση που κάναμε στην ελληνική δεν υπάρχουν πολλές έως και καθόλου μελέτες θα λέγαμε για τις γλωσσικές δυσκολίες και τα γλωσσικά ελλείμματα των ατόμων με αυτισμό σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Αυτή η έρευνα μπορεί να αποτελέσει μια βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν μελλοντικές, πιο λεπτομερείς μελέτες με μεγαλύτερο δείγμα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΗ :

*Bloom L. & Lahey M. " Language Development and Language Disorders", John Wiley & Sons, Inc 1978*

*Owens R. E, "Language Development" Simon & Schuster Company, U.S.A 1996*

*Bernstein, Deena K & Tiegerman,E. "Language and Communication Disorders in Children" Mackmillan Pub, Company, New York,1993*

*Sheridan M. " From Birth to Five Years: Childrens Developmental Progress, NFER-Nelson*

*Cumine, V. Leach, J., & Stevenson, G. (2000). Autism in the Early Years. A Practical Guide. David Fulton Publishers. London*

*Whitaker, P., Barrat, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: Using 'circle of friends'. British Journal of Speech Education, 25, 60-64.*

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

*Μαρία Σόλμαν " Η ανάπτυξη των παιδιών" Αθήνα 2001,εκδόσεις τυπωθήτω, Τόμος Β, σελ 46-80.*

*Κατή Δ." Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί", 2010 εκδ. Οδυσσέας*

*Δημήτρης Α. Καφετζής." Το Φυσιολογικό Παιδί", Αθήνα 2001, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου, σελ 85-95.*

*Καμπανάρου, Μ. 'Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας' Αθήνα 2007, εκδόσεις Ελλην.*

*Ειρήνη Γερμανά. "Επικοινωνιακές Διαταραχές στα παιδιά", Αθήνα 2014, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου, σελ 1-22.*

*Λουκία Δημητρίου - Χατζηνεοφύτου "Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής", Αθήνα 2001, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, δ' έκδοση, σελ 531-547, 737-745, 760-762.*

*Χριστίνα Φιλ. Παπαηλίου " Η ανάπτυξη της γλώσσας", Αθήνα 2005, εκδόσεις Παπαζήση, σελ 17-30, 81-88, 93-104,119-135,145-148.*

*Ομάδα Νευρολογικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών "Συζητήσεις για το λόγο στο Αιγινήτειο" Αθήνα Σεπτέμβριος 2010, εκδόσεις Συνάψεις, σελ 17-22, 55-67,101-131,245-275.*



*Victoria Fromkin, Robert Rodman, Nina Hyams ( Ε.Βάζου, Γ.Ι Ξυδόπουλος, Φ Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης) "Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας" Αθήνα Μάρτιος 2012, εκδόσεις Πατάκη, Πέμπτη έκδοση, σελ 34-43,113-138,279-285*

*M.N Hegde (Ειρήνη Γερμανά) " Οδηγός Λογοθεραπευτικής Αξιολόγησης", Αθήνα 2014, επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου, Τρίτη έκδοση, σελ 169-17.*

*M.N Hegde (Ειρήνη Γερμανά) " Οδηγός Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης" Αθήνα 2014, επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου, Τρίτη έκδοση*

*Martin Bellman, Ed Peile "Το φυσιολογικό παιδί", Αθήνα 2010, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.*

*Βογινδρούκας, Ι. (2002). Η Ανάπτυξη του Λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές της επικοινωνίας, Διδακτορική Διατριβή, Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.*

*Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, 'B Έκδοση. Ταξιδευτής. Αθήνα.*

*Harpe F. (2003). Αυτισμός- Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση, Gutenberg.*

*Jordan R. & Powel S "Αυτισμός και Μάθηση : ένας οδηγός καλής πρακτικής" Μετάφραση Γιώργος Καλομοίρης, Έκδοση: Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων, Αθήνα 2000.*

*Jordan R. " Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με Αυτισμό» Μετάφραση: Ιγνάτιος Καφαντάρης , Έκδοση: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, Αθήνα 2000.*

*Βογινδρούκας, Ι., Καραντάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). Δοκίμια: Αυτισμός Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α/Α	Όνομα	Ημ. Γεννησης	Ημερομηνια Εξετασης	Ηλικια	Φυλο	Αποτελέσματα δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου			Αποτελέσματα πληροφοριακής και γραμματικής επαρκείας			Παρατηρήσεις
						Αναπτυξιακή ηλικια	Εκατοστημorio	Πληροφοριακή	Γραμματική	Εκατοστημorio		
1	Β.Λ.	13/3/2009	4/5/2015	6:02	A	29	6:01	30	31	38	40	Ενρινη ομιλια, στοματοπροσωπικα ανωριμος συντονισμος, απουσια συμφωνων
2	Δ.Ν.	24/10/2008	5/5/2015	6:06	A	39	9:01	90	42	44	70	πολύ συνεργασμος, σταθερη ταχυτητα ανταποκρισης
3	Δ.Π.	19/6/2008	10/5/2015	6:10	A	31	6:07	40	37	44	60	
4	Σ.Τ.	19/9/2008	6/5/2015	6:07	A	39	9:01	90	34	32	30	παροτρυνση στις απαντησεις των εικωνων δρασεων
5	Κ.Τ.	10/9/2008	4/5/2015	6:07	A	35	7:09	60	43	38	60	παροτρυνση στις απαντησεις των εικωνων δρασεων
6	Κ.Σ.	12/12/2008	4/5/2015	6:05	A	16	3:07	10	47	18	30	παροτρυνση στις απαντησεις των εικωνων δρασεων
7	Ν.Σ.	18/8/2009	4/5/2015	5:08	A	24	5	20	31	40	60	παροτρυνση σχεδον σε ολες τις ερωτησεις στις εικονες δρασης
8	Κ.Σ.	7/4/2009	4/5/2015	6:00	A	14	3:04	10	16	10	10	Ηχολαλια, φανερη δυσκολια σε ολες τις δοκιμασιες
9	Μ.Κ.	20/11/2009	1/6/2015	5:07	Κ	36	8:11	95	36	20	40	
10	Ρ.Α.	27/4/2009	1/6/2015	6:01	A	26	5:05	20	35	28	20	
11	Α.Υ.	25/1/2009	1/6/2015	6:04	A	32	6:10	50	36	42	50	
12	Μ.Υ.	25/1/2009	1/6/2015	6:04	A	28	5:10	30	44	46	80	
13	Θ.Φ.	5/7/2009	6/5/2015	5:10	A	41	9:01	90	40	42	80	δεν χρειαστηκε καμια παροτρυνση
14	Κ.Λ.	27/7/2009	7/5/2015	5:09	A	28	5:10	40	27	34	40	παροτρυνση σχεδον σε ολες τις ερωτησεις στις εικονες δρασης
15	Σ.Λ.	28/9/2009	6/5/2015	5:07	A	42	9:01	95	44	51	90	
16	Σ.Γ.	21/5/2009	7/5/2015	5:11	Κ	23	5:03	30	22	30	30	
17	Α.Μ.	11/6/2009	7/5/2015	5:10	A	5	3:04	5	16	12	10	λακωνικος, παροτρυνση σχεδον σε ολες τις ερωτησεις στις εικονες δρασης
18	Θ.Δ.	11/9/2009	7/5/2015	5:07	A	14	3:04	10	25	36	40	
19	Ν.Κ.	5/6/2009	4/5/2015	6:00	Κ	36	8:11	95	30	30	40	
20	Μ.Κ.	5/4/2009	7/5/2015	6:01	A	25	5:02	20	29	10	10	
21	Δ.Α.	10/3/2009	4/5/2015	6:02	A	38	8:08	80	42	40	60	
22	Μ.Κ.	15/2/2009	7/5/2015	6:03	A	17	3:09	10	18	10	10	
23	Μ.Α.	9/7/2009	6/5/2015	5:09	A	29	6:01	40	30	28	40	
24	Κ.Β.	30/8/2009	7/5/2015	5:08	A	31	6:07	60	35	20	30	

Πίνακας 1 : Αποτελέσματα Δοκιμασιών Ι. Βογινδρούκα

A/A	Όνομα	Ημ. Γεννησης	/v/	/γ/	/δ/	/z/	/θ/	/k/	/l/	/m/	/ks/	/n/	/p/	/r/	/s/	/t/	/f/	/ç/	/ps/	/λ/
1	B.A.	13/3/2009	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1
2	Δ.N.	24/10/2008	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Δ.Π.	19/6/2008	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Σ.Τ.	19/9/2008	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Κ.Τ.	10/9/2008	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
6	Κ.Σ.	12/12/2008	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
7	Ν.Σ.	18/8/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
8	Κ.Σ.	7/4/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
9	Μ.Κ.	20/11/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	P.A.	27/4/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	A.Y.	25/1/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
12	M.Y.	25/1/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
13	Θ.Φ.	5/7/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	Κ.Λ.	27/7/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Σ.Λ.	28/9/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Σ.Γ.	21/5/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
17	A.M.	11/6/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
18	Θ.Δ.	11/9/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	N.K.	5/6/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0
20	M.K.	5/4/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
21	Δ.Α.	10/3/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	M.K.	15/2/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0
23	M.A.	9/7/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
24	K.B.	30/8/2009	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Πίνακας 2: Άρθρωση Φωνημάτων

A/A	Όνομα	Ημ. Γεννησης	Φωνολογικές διεργασίες που παρατηρούνται
1	Β.Λ.	13/3/2009	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, /s/, εμπροσθοποίηση, ηχηροποίηση /p/, παραληψη /f/, /k/ σε αρχική θέση
2	Δ.Ν.	24/10/2008	ηχηροποίηση /γ/->[g], χειλική πραγματώση οδοντικών /θ/->[f], ουρανικοποίηση /λ/->[j]
3	Δ.Π.	19/6/2008	
4	Σ.Τ.	19/9/2008	χειλική πραγματώση οδοντικών /δ/->[v]
5	Κ.Τ.	10/9/2008	απαλοιφή /r/
6	Κ.Σ.	12/12/2008	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, ουρανικοποίηση /λ/->[j], στιγμικοποίηση /x/->[k]
7	Ν.Σ.	18/8/2009	απαλοιφή /r/, χειλική πραγματώση οδοντικών /θ/->[f], απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, /s/, χειλική πραγματώση οδοντικών /δ/->[v]
8	Κ.Σ.	7/4/2009	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/
9	Μ.Κ.	20/11/2009	απλοποίηση συμπλεγμάτων /s/, χειλική πραγματώση οδοντικών /θ/->[f]
10	Ρ.Α.	27/4/2009	
11	Α.Υ.	25/1/2009	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, /s/ (αλλοίωση τυπου A2)
12	Μ.Υ.	25/1/2009	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, ουρανικοποίηση /λ/->[j], /l/->[j]
13	Θ.Φ.	5/7/2009	
14	Κ.Λ.	27/7/2009	
15	Σ.Λ.	28/9/2009	
16	Σ.Γ.	21/5/2009	ηχηροποίηση /ν/->[b], /γ/->[g], χειλική πραγματώση οδοντικών /θ/->[f], /δ/->[v], στιγμικοποίηση /x/->[k]
17	Α.Μ.	11/6/2009	απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, /s/, οπισθοποίηση, ουρανικοποίηση /λ/->[l], /δ/->[j]
18	Θ.Δ.	11/9/2009	
19	Ν.Κ.	5/6/2009	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /r/, /s/, χειλική πραγματώση οδοντικών /δ/->[v], ουρανικοποίηση /λ/->[l]
20	Μ.Κ.	5/4/2009	απαλοιφή /r/
21	Δ.Α.	10/3/2009	
22	Μ.Κ.	15/2/2009	απαλοιφή /r/, απλοποίηση συμπλεγμάτων /s/, ουρανικοποίηση /λ/->[l]
23	Μ.Α.	9/7/2009	απαλοιφή /r/
24	Κ.Β.	30/8/2009	

Πίνακας 3 : Παρουσίαση Φωνολογικών Διεργασιών

